



Departamento de Educación

TESIS DOCTORAL

EL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE OBRAS LITERARIAS CON APOYO DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Doctoranda:

Zandra Herrera Jacobs

Directoras:

María Del Carmen Gil del Pino y Beatriz Arrieta de Meza

2013

TITULO: *El análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC en el aprendizaje de la Historia*

AUTOR: *Zandra del Valle Herrera Jacobs*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2013
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS:

EL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE OBRAS LITERARIAS CON APOYO DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

DOCTORANDO/A: ZANDRA HERRERA JACOBS

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La presente tesis constituye una aportación muy relevante en el ámbito de la *Didáctica de las Ciencias Sociales* en general y de la *Didáctica de la Historia* en particular. Su punto de partida se halla en la constatación de que el estudio de la *Historia* se ha limitado tradicionalmente a la memorización de los contenidos del libro de texto, no tomándose en cuenta el potencial que posee la misma para formar un estudiante crítico, participativo y con valores democráticos.

La doctoranda ha investigado magistralmente la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que realizan los estudiantes de la carrera de *Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela que, además, ejercen la docencia. El estudio comprende los siguientes aspectos: a) por qué se debe estudiar esta asignatura; b) rol del docente y del estudiante en las clases de la misma; c) materiales de instrucción que se deben utilizar; d) grado de utilidad del libro de texto en la docencia de esta materia; e) otras asignaturas con las que se puede enseñar y aprender *Historia* desde la interdisciplinariedad; f) grado de interés por la asignatura; y g) conocimientos acerca de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela, específicamente del gobierno de Juan Vicente Gómez, antes y después de realizar el análisis psicosocial de la obra literaria “Casas Muertas” con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El trabajo llevado a cabo consiste en problematizar en un taller, con actividades presenciales y a distancia, sobre aspectos de salud, políticos, educativos y socioeconómicos tratados en la obra en cuestión.

Los resultados obtenidos en la preprueba, en el taller y en la postprueba se clasifican y se presentan en cuadros estadísticos. Los de la postprueba reflejan con claridad cambios en la percepción acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia y en los conocimientos acerca del tema tratado.

Entre los trabajos derivados del presente estudio destacamos *Influencia del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TICs en la percepción acerca del rol del estudiante y del docente en una clase de Historia*, publicado en *Revista Cobaind*. Vol. II. N°. 9, agosto 2012, y *El aprendizaje de la Historia a través del análisis psicosocial de obras literarias. Una estrategia para la educación*

participativa, presentado en la 2ª *Jornada Internacional de Educación y gerencia avanzada*, Centro de Investigación y Estudios Gerenciales CIEG, Venezuela, 25 y 26 de mayo de 2012.
Por todo lo anterior, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 15 de julio de 2013

Firma de las directoras

A handwritten signature in blue ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke at the end.

Fdo.: Mª del Carmen Gil del Pino



TÍTULO DE LA TESIS:

EL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE OBRAS LITERARIAS CON APOYO DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

DOCTORANDO/A: ZANDRA HERRERA JACOBS

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(Se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

Luego de la revisión de la tesis, capítulo por capítulo a medida que éstos iban siendo desarrollados y presentados por la doctoranda, y luego en su conjunto como tesis terminada doy fe de que la evolución de la tesis cumplió con el cronograma establecido, desarrollándose exitosamente en todas y cada una de sus etapas; entre las cuales se tomaron en consideración los aspectos siguientes:

Direccionalidad del tema desarrollado: presenta homogeneidad y coherencia en cuanto al tema propuesto y su desarrollo.

Conocimiento y manejo de las teorías: la doctoranda demostró un conocimiento amplio de las teorías, presentadas de una manera exhaustiva, y analizadas a profundidad.

Metodología aplicada: la metodología se cionó a la presentada en el protocolo inicial. Adecuada a la naturaleza del tema de estudio.

Objetivos: Los pasos y estrategias para su logro fueron acertados y cumplidos estrictamente. Fueron cumplidos a cabalidad, tal como se demuestra en el contenido de la tesis.

ACTIVIDADES CUMPLIDAS: En las actividades cumplidas se ofrece una lista de las ponencias presentadas en eventos científicos, artículos publicados en revistas arbitradas y artículos en arbitraje.

PONENCIAS PRESENTADAS:

HACIA UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA MEDIADA POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. CASO UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA.

Evento: 1ERAS JORNADAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Institución: Universidad del Zulia. Venezuela

Fechas: 29-30 de noviembre y 01 de diciembre de 2011.

EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE OBRAS LITERARIAS. UNA ESTRATEGIA PARA LA EDUCACIÓN PARTICIPATIVA.

Evento: 2 JORNADA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y GERENCIA AVANZADA

Institución: Centro de Investigación y Estudios Gerenciales CIEG. Venezuela.

Fechas: 25 y 26 de mayo de 2012.

ANÁLISIS DE LA LITERATURA CON APOYO DE LAS TICS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

Evento: XI COLOQUIO INTERNACIONAL DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LOS SERVICIOS DE INFORMACIÓN Y IV CONFERENCIA INTERNACIONAL DE BIBLIOTECA DIGITAL Y EDUCACIÓN A DISTANCIA.

Institución: Universidad de Carabobo. Venezuela.

Fechas: 27, 28 y 29 de junio de 2012.

EL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LA LITERATURA CON APOYO DE LAS TICS COMO HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA.

Evento: I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Institución: Corporación de Altos Estudios de Latinoamérica.

Fechas: 01 y 02 de febrero de 2013

PUBLICACIONES:

HACIA UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA MEDIADA POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. CASO UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA.

Publicado en las memorias del evento "1eras Jornadas Internacionales de Educación a Distancia"

Fecha: 29-11-2011

ISBN: 978-980-402-063-6

El Análisis Psicosocial de Obras Literarias con Apoyo de las TIC en el Aprendizaje de la Historia

http://sed.luz.edu.ve/jornadas/wp-content/uploads/HACIA-UNA-EDUCACION-A-DISTANCIA-MEDIADA-POR-LAS-TIC_HERRERA.pdf

NOTA: En espera de ser publicada también en la Revista OPCION INFLUENCIA DEL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE OBRAS LITERARIAS CON APOYO DE LAS TIC EN LA PERCEPCIÓN ACERCA DEL ROL DEL ESTUDIANTE Y DEL DOCENTE EN UNA CLASE DE HISTORIA

Publicado en Revista COBAIND. Vol. II. N°. 9/ agosto 2012.

Indizada en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT)

<http://issuu.com/cobaind/docs/cobaind9>

EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE OBRAS LITERARIAS. UNA ESTRATEGIA PARA LA EDUCACIÓN PARTICIPATIVA.

Publicado en Revista arbitrada "RCieg". Edición N°. 8 de mayo 2012.

[http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-4-7%20%28108-](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-4-7%20%28108-124%29%20Zandra%20Herrera%20rcieg%20mayo%202012_articulo_id88.pdf)

[124%29%20Zandra%20Herrera%20rcieg%20mayo%202012_articulo_id88.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-4-7%20%28108-124%29%20Zandra%20Herrera%20rcieg%20mayo%202012_articulo_id88.pdf)

EL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LA LITERATURA CON APOYO DE LAS TICS COMO HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA.

Aceptado para ser publicado en Revista "Mañongo" de la Universidad de Carabobo, Venezuela.

Incluida en el Registro de Publicaciones científicas y tecnológicas venezolanas del Fondo Nacional de Investigaciones Científicas y tecnológicas (FONACIT), Yale University Latinoamerican Collection, The History Journals Guide, The History Index. Indexada en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT), incluida en el Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas en América Latina, El Caribe, España y Portugal (LATINDEX).

Aprobada para su publicación el 23-01-2013

EL ROL DEL DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE EN LAS CLASES DE HISTORIA.

Enviado el 23-11-2012 a la Revista "TELOS" de la Universidad Rafael Belloso Chacín en Venezuela. Indizada en: Clase, Revencyt, Redalyc, Latindex (Catálogo), Pupe, Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos de América, Ulrich's, Actualidad Iberoamericana, Directory of Open Access Journal (DOAJ) Universidad de Texas y Dialnet.

El Análisis Psicosocial de Obras Literarias con Apoyo de las TIC en el Aprendizaje de la Historia

ARTÍCULOS EN ARBITRAJE:

LA LITERATURA EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES. CASO ASIGNATURA HISTORIA.

Revista "CONVERGENCIA" de la Universidad Autónoma de México.

Enviado el 01-10-2012

Indizada en: THOMSON REUTERS y JCR, SCOPUS, REDALYC Y CONACYT MÉXICO.

INFLUENCIA DE LA LITERATURA Y LAS TICS EN LA PERCEPCIÓN ACERCA DE LOS MATERIALES DE INSTRUCCIÓN A UTILIZAR EN LAS CLASES DE HISTORIA.

Enviado en octubre de 2012 a la "REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES" de la Universidad del Zulia. Venezuela.

Indizada en: DARE, REVENCYT, THE LIBRARY OF CONGRESS USA, DIRECTORY OF OPEN ACCESS

JOURNALS, FONACYT, LATINDEX Y JCR

LA INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA.

Enviado el 08 de febrero de 2013, a la Revista Encuentro Educativo, de la Universidad del Zulia. Venezuela. Indizada en: REVENCYT, LATINDEX, CLASE-Periódica, IRESIE, Base de datos de las revistas científicas de la Universidad del Zulia y otras instituciones de la región, Índice de títulos de revistas de la OEI-CREDI, Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas del FONACIT bajo el número 2003000010.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 01 de Julio de 2013

Firma del/de los director/es

Fdo.: B. Arrieta

Dra. Beatriz Arrieta de Meza

Programa de Doctorado en Innovación Curricular y Práctica Psicosocioeducativa

Universidad de Córdoba

**A la memoria de: Nélda María,
Carmen María y Maximiliano.
A Carlos Felipe y
Carlos Ernesto.**

AGRADECIMIENTO

A Dios, energía Divina que me fortaleció y me llenó de energía positiva para seguir adelante a pesar de los obstáculos.

A mi hijo Carlos Felipe y a mi esposo Carlos Ernesto por su apoyo en todas las etapas de este doctorado.

A mis Directoras: Dra. María del Carmen Gil del Pino y Beatriz Arrieta de Meza. He aprendido mucho guiada por ustedes, y además sus palabras de estímulo después de cada paso logrado fueron un regalo invaluable para mí, cada una de esas palabras me daba el ánimo necesario para seguir hacia la meta.

A la Universidad Nacional Abierta (UNA) y a la Universidad de Córdoba (UCO) por la oportunidad que me brindaron de hacer este doctorado a través del convenio interinstitucional.

Al Dr. Manuel Castro Pereira, Rector de la UNA y al Dr. Pedro Gutiérrez, Director de Investigaciones y Postgrado de la UNA cuando se inició el convenio con la UCO. Gracias a sus gestiones se hizo realidad la oferta de este programa en la isla de Margarita.

A las profesoras y profesores de las distintas asignaturas cursadas, por facilitarme el logro de nuevos aprendizajes.

A las estudiantes y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Integral en la UNA que participaron en el taller. Aprendimos en comunión.

A mis compañeras y compañeros del doctorado. Su amistad, las palabras de aliento, el apoyo grupal, nuestras reuniones, todo eso fue importante en el camino andado.

A la fundación FIVE, en la persona del Dr. Rogelio Corbacho, por su apoyo en las gestiones administrativas.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	35
CAPÍTULO I. Basamento teórico-legal y el estado de la cuestión.....	40
1. Bases Legales para el aprendizaje de la Historia en Venezuela.....	41
2. Bases teóricas para el aprendizaje de la Historia a través del análisis psicosocial de la Literatura con apoyo de las TIC.....	42
3. El estado de la cuestión.....	51
3.1. Por qué se debe estudiar la Historia.....	51
3.2. Percepción de los (as) estudiantes acerca de la asignatura Historia.....	56
3.3. El rol del docente y del estudiante en las clases de Historia.....	65
3.4. El uso del libro de texto en el aprendizaje de la Historia.....	76
3.5. El uso de la Literatura en el aprendizaje de la Historia.....	84
3.6. El análisis psicosocial de la Literatura en el aprendizaje de la Historia ...	98
3.7. El apoyo de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.....	103
3.8. La interdisciplinariedad en el aprendizaje de la Historia.....	113
3.9. Las diferencias por género en el aprendizaje de la Historia.....	126
CAPÍTULO II. Planteamiento del problema. Hipótesis y objetivos.....	133
1. Planteamiento y contextualización teórica del problema.....	133
2. Preguntas e hipótesis de la investigación.....	152
2.1. Preguntas de la investigación.....	152

2.2. Hipótesis de la investigación.....	154
3. Objetivos de la investigación.....	156
3.1. Objetivos generales.....	156
3.2. Objetivos específicos.....	157
4. Variables.....	161
4.1. Variables dependientes.....	161
4.2. Variable independiente.....	161
4.3. Definición de variables.....	161
4.3.1. Variables dependientes.....	161
4.3.2. Variable independiente.....	162
CAPÍTULO III. Metodología.....	164
1. Población y Muestra.....	164
2. Instrumentos.....	168
2.1. Instrumento para recopilar los datos que permitirán conocer la percepción que tienen los (as) estudiantes de la Licenciatura en Educación Integral de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia antes y después de asistir al taller del “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar.....	169
2.2. Instrumento para detectar los conocimientos acerca de 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 que poseen los (as) estudiantes de la Licenciatura en Educación Integral de	

la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar.....	171
2.3. Validación de los instrumentos.....	173
2.3.1. Juicio de expertos.....	173
2.3.2. Prueba piloto.....	174
3. Tipo de investigación.....	176
4. Análisis estadístico de los datos.....	177
CAPÍTULO IV. Descripción y análisis de los resultados.....	181
1. Resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia.....	183
1.1. Percepción acerca del por qué se debe estudiar Historia.....	183
1.2. Percepción del rol del estudiante en una clase de Historia.....	185
1.3. Percepción del rol del docente en una clase de Historia.....	186
1.4. Percepción acerca de los materiales de instrucción que se deben utilizar en las clases de Historia.....	188
1.5. Percepción acerca del grado de utilidad del libro de texto en las clases de Historia.....	194

1.6. Percepción acerca de las asignaturas con las cuales se puede aprender la Historia desde la interdisciplinariedad.....	195
1.7. Grado de interés por la asignatura Historia.....	196
2. Resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción del aprendizaje de la Historia que tienen los estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, según su género.....	197
2.1. Percepciones de los (as) estudiantes acerca de por qué se debe estudiar la Historia, según su género.....	197
2.2. Percepciones de los (as) estudiantes acerca del rol del estudiante en una clase de Historia, según su género.....	200
2.3. Percepciones de los (as) estudiantes acerca del rol del docente en una clase de Historia, según su género.....	202
2.4. Percepciones de los (as) estudiantes acerca de los materiales para el aprendizaje que se deben utilizar en las clases de Historia, según su género.....	204
2.5. Percepciones de los (as) estudiantes acerca del grado de utilidad del libro de texto en las clases de Historia, según su género.....	208
2.6. Percepciones de los (as) estudiantes acerca de las asignaturas con las cuales se puede aprender la Historia desde la interdisciplinariedad según su	

género.....	210
2.7. Percepciones de los (as) estudiantes acerca del grado de interés por la asignatura Historia, según su género.....	212
3. Resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis Psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos acerca del sistema de salud rural , el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia.....	214
4. Resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, según su género.....	226
5. Análisis de los datos a través de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.....	234
CAPÍTULO V. Discusión, conclusiones y recomendaciones.....	252
REFERENCIAS.....	285
ANEXOS.....	309

Índice de gráficos

Gráfico N° 1.....	188
Resultados globales de la pregunta N°. 4 en la preprueba y en la postprueba: ¿Qué materiales de instrucción se deben utilizar en las clases de Historia?	
Gráfico N° 2.....	204
Resultados de la pregunta N°. 4, en la preprueba y en la postprueba: ¿Qué materiales de instrucción se deben utilizar en las clases de Historia según el género femenino?	
Gráfico N° 3.....	206
Resultados de la pregunta N°. 4, en la preprueba y en la postprueba: ¿Qué materiales de instrucción se deben utilizar en las clases de Historia según el género masculino?	

Índice de cuadros

Cuadro N°.1.....	183
Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Por qué se debe estudiar la Historia?	
Cuadro N°. 2.....	185
Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 2 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia?	
Cuadro N°. 3.....	186
Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 3 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del docente en una clase de Historia?	
Cuadro N°. 4.....	190
Opiniones de los (as) estudiantes acerca del análisis psicosocial de obras literarias, emitidas en la última sesión del taller.	
Cuadro N°. 5.....	192
Opiniones de los (as) estudiantes acerca del uso de las TIC como apoyo en el análisis psicosocial de obras literarias, emitidas en la última sesión del taller.	

Cuadro N°. 6.....	194
Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 5 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia?	
Cuadro N°. 7.....	195
Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 6 en la preprueba y en la postprueba: ¿Con qué asignaturas se puede aprender la Historia, con una visión interdisciplinar?	
Cuadro N°. 8.....	196
Distribución absoluta y porcentual de los resultados de la pregunta N°. 7 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?	
Cuadro N°. 9.....	197
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Por qué se debe estudiar la Historia?	
Cuadro N°. 10.....	199
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Por qué se debe estudiar la Historia?	
Cuadro N°. 11.....	200
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la	

pregunta N°. 2 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia?

Cuadro N°. 12..... 201

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 2 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia?

Cuadro N°. 13..... 202

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 3 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del docente en una clase de Historia?

Cuadro N°. 14..... 203

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 3 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del docente en una clase de Historia?

Cuadro N°. 15..... 208

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 5 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia?

Cuadro N°. 16..... 209

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 5 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia?

Cuadro N°. 17.....	210
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 6 en la preprueba y en la postprueba: ¿Con qué asignaturas se puede aprender la Historia, con una visión interdisciplinar?	
Cuadro N°. 18.....	211
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 6 en la preprueba y en la postprueba: ¿Con cuáles asignaturas se puede aprender la Historia, con una visión interdisciplinar?	
Cuadro N°. 19.....	212
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 7 en la preprueba y la postprueba: ¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?	
Cuadro N°. 20.....	213
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 7 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?	
Cuadro N°. 21.....	214
Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?	
Cuadro N°. 22.....	215
Opiniones de los (as) estudiantes acerca de las características del sistema de	

salud rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, emitidas en la última sesión del taller.

Cuadro N° 23..... 217

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N° 2 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema de político en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Cuadro N° 24..... 218

Opiniones de los (as) estudiantes acerca de las características del sistema político del gobierno de Juan Vicente Gómez, emitidas en la última sesión del taller.

Cuadro N° 25..... 220

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N° 3 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Cuadro N° 26..... 221

Opiniones de los (as) estudiantes acerca de las características del sistema educativo rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, emitidas en la última sesión del taller.

Cuadro N° 27..... 223

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N° 4 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Cuadro N° 28.....	224
Opiniones de los (as) estudiantes acerca de las características del sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, emitidas en la última sesión del taller.	
Cuadro N° 29.....	226
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N° 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?	
Cuadro N° 30.....	227
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N° 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?	
Cuadro N° 31.....	228
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N° 2 en la preprueba y la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema político en el gobierno de Juan Vicente Gómez?	
Cuadro N° 32.....	229
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N° 2 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema político en el gobierno de Juan Vicente Gómez?	

Cuadro N° 33.....	230
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N° 3 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?	
Cuadro N° 34.....	231
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N° 3 en la preprueba y postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?	
Cuadro N° 35.....	232
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N° 4 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?	
Cuadro N° 36.....	233
Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N° 4 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?	

Índice de figuras

Figura N° 1.....	46
Los instrumentos mediadores en el aprendizaje. Interpretación de la Teoría Sociocultural de Vygotsky.	
Figura N° 2.....	48
Educación “bancaria”.	
Figura N° 3.....	50
Interpretación de la Teoría Psicosocial de Paulo Freire.	
Figura N° 4.....	167
Selección de estudiantes para prueba piloto y muestra.	
Figura N° 5.....	279
Los instrumentos mediadores en el aprendizaje utilizados en la presente investigación. Interpretación de la Teoría Sociocultural de Vygotsky.	
Figura N° 6.....	281
Lo que buscan estudiantes y docentes de Historia en el aula ideal.	

Índice de anexos

Anexo N°. 1.....	309
Instrumento definitivo para recopilar los datos que permitirán conocer la percepción que tienen los (as) estudiantes de la <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”	
Anexo N°. 2.....	315
Instrumento definitivo para detectar los conocimientos acerca de 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 que poseen los(as) estudiantes de la <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”	

Anexo N°. 3.....	320
Primer diseño del instrumento destinado a conocer la percepción acerca del Aprendizaje de la Historia que tienen los (as) estudiantes de la <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”	
Anexo N°. 4.....	327
Primer diseño del instrumento para detectar los conocimientos acerca de 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 que poseen los (as) estudiantes de la <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”	
Anexo N°. 5.....	330
Planilla para validar instrumento destinado a conocer la percepción acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia que tienen los (as) estudiantes de la <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras	

literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Anexo N°. 6..... 333

Planilla para validar instrumento destinado a recopilar información de los conocimientos acerca de 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 que poseen los(as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”

Anexo N°. 7..... 336

Segundo diseño del instrumento destinado a conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los (as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”

Anexo N°. 8..... 341

Segundo diseño del instrumento para detectar los conocimientos acerca de 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 que poseen los(as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral*

de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Anexo N°. 9.....	344
Taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar	
Anexo N° 10.....	352
Tabla de interrogantes, hipótesis y objetivos.	
Anexo N°. 11.....	359
Tabla con objetivos generales y objetivos específicos.	
Anexo N°. 12.....	364
Tablas con objetivos específicos y preguntas de los instrumentos.	
Anexo N°. 13.....	368
Modelo de las láminas utilizadas en el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”	
Anexo N°. 14.....	370
Modelo de preguntas utilizadas para evaluar los conocimientos acerca del gobierno de Juan Vicente Gómez en los exámenes que aplica la Universidad Nacional Abierta.	

Anexo N°. 15.....	372
Fotografías del desarrollo del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.	

Introducción

Frente a la postura tradicional del aprendizaje de las Ciencias Sociales y específicamente de la Historia basada en un alumno dedicado a ser receptor frente a un profesor conferencista que constituye el único elemento activo en las clases, ante una visión de que la signatura *Historia* se aprueba con un esfuerzo intensivo de memorización sin el más mínimo razonamiento, donde no se valora el potencial que tiene esta asignatura para la formación del ser humano, se hace necesario generar investigaciones en el área que con sus aportes faciliten el cambio de esta posición. Pero, como lo señalan Prats y Valls (2011, p.32) refiriéndose a la realidad española, la cual no dista mucho de la existente en otros países, “el área de la didáctica de la historia en el seno de la universidad y del sistema educativo es, todavía, un colectivo con más posibilidades que realidades”. Ante esta situación todo esfuerzo de investigación que se realice en este campo está justificado.

Son diversos los aspectos que se pueden investigar y entre ellos el conocer la percepción que tienen los (as) estudiantes acerca del proceso de aprendizaje de la Historia y los conocimientos que poseen acerca de la misma se consideran muy importantes; ellos resultan útiles al momento de diseñar estrategias que faciliten dicho proceso y lo son mucho más si los (as) estudiantes son docentes que se están formando a nivel universitario. Todo lo anterior, aunado a los resultados obtenidos en la aplicación de una estrategia innovadora de aprendizaje de la Historia a estos (as) estudiantes, conforma un

cúmulo de información que enriquece un campo de estudio poco analizado como es la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia en particular.

Lo antes señalado generó el interés por investigar la influencia del Análisis Psicosocial de obras literarias con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la percepción acerca del aprendizaje de la Historia y por parte de estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta (UNA), estudiantes estos (as) que ejercen la docencia como maestros no graduados de Educación Básica en Venezuela.

Esperando que los resultados obtenidos constituyan un valioso aporte a la didáctica de la Historia y que sirvan de base para estudios futuros, se expone esta tesis doctoral en cinco capítulos y un apartado de anexos que se describen a continuación:

El capítulo I comprende el basamento teórico-legal y el estado de la cuestión en relación a por qué se debe estudiar la Historia, percepción de los (as) estudiantes acerca de dicha asignatura, el rol del docente y del estudiante en las clases de Historia, el uso del libro de texto en el aprendizaje de la Historia, el uso de la Literatura en el aprendizaje de la Historia, el análisis psicosocial de la Literatura en el aprendizaje de la Historia, el apoyo de las TIC en el aprendizaje de la Historia, la interdisciplinariedad en el aprendizaje de la Historia y las diferencias por género en la percepción y el aprendizaje de la Historia.

El capítulo II contiene el planteamiento y contextualización teórica del problema en estudio, las interrogantes, las hipótesis y objetivos de investigación.

El capítulo III se refiere a los aspectos metodológicos.

El capítulo IV contempla el análisis de los resultados obtenidos a través de los instrumentos metodológicos usados para el estudio del problema planteado. Estos resultados se presentan en cuatro partes:

La primera parte se refiere a los resultados de la influencia del taller *Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar* en la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia.

La segunda parte comprende los resultados de la influencia del taller *Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar* en la percepción del aprendizaje de la Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia, según su género.

La tercera parte contiene los resultados de la influencia del taller *Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar* en los conocimientos acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia.

En la cuarta parte se presentan los resultados de la influencia del taller *Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar* en los conocimientos acerca del sistema de salud rural , el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema

socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia, según su género.

Los resultados se presentan en gráficos y en cuadros estadísticos con cifras absolutas y porcentuales. Además, con el propósito de comparar las medias de los puntajes obtenidos por los (as) estudiantes, se aplicó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon cuyos resultados también se presentan en este capítulo.

El capítulo V está destinado a presentar la discusión, conclusiones y recomendaciones.

En los anexos se incluyen los diferentes instrumentos utilizados para recopilar los datos: el cuadro con la distribución de interrogantes, hipótesis, objetivos, cuadros y gráficos; el diseño del taller y modelos de preguntas utilizadas en los exámenes de la UNA para evaluar los conocimientos acerca de la Historia de Venezuela.

Capítulo I

Basamento Teórico-Legal y el Estado de la Cuestión

En este capítulo se presentan las bases legales del aprendizaje de la Historia en Venezuela debido a que fue en este país donde se recopilaron los datos. Igualmente se muestran las bases teóricas que sirven de sustento al trabajo realizado y el estado de la cuestión o estado del arte que incluye resultados de trabajos de investigación, artículos científicos y reflexiones relacionadas con el tema en estudio. Es necesario señalar que son pocos los trabajos de investigación existentes en torno al aprendizaje de la Historia a través de la Literatura. No se localizaron investigaciones que involucren el aprendizaje de la Historia a través de la Literatura con apoyo de las TIC. Tampoco se hallaron trabajos referidos al análisis psicosocial de obras literarias e igualmente son pocos los que relacionan el género en el aprendizaje de la Historia.

En el estado de la cuestión se presentan trabajos realizados a partir de la segunda década del siglo XX conjuntamente con los más recientes, con la intención de que se observe que transcurrido un siglo desde que se realizaron algunos de ellos aun el problema investigado sigue presente en las aulas de Historia.

1. Bases Legales para la enseñanza y aprendizaje de la Historia en Venezuela.

Esta investigación está basada legalmente en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la cual en su artículo N° 99 establece que el Estado garantizará la protección y preservación de la memoria histórica de la Nación y en su Artículo N° 108 establece que la Historia es una de las asignaturas de obligatorio cumplimiento en las instituciones y centros educativos públicos y privados.

Igualmente le sirve de base legal la Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela (2009), que establece en su Artículo N° 14 que la Historia es una de las asignaturas de obligatorio cumplimiento en las instituciones y centros educativos públicos y privados.

2. Bases teóricas para la enseñanza y aprendizaje de la Historia a través del análisis psicosocial de la Literatura con apoyo de las TIC.

Esta investigación se basa en la Teoría Humanista, en la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, en la Teoría del Aprendizaje Significativo y en el enfoque psicosocial de Paulo Freire.

El Humanismo.

En los primeros años de la década de los años 60 del siglo XX tuvo sus inicios en Estados Unidos la Psicología Humanista de la mano de A.H. Maslow, Ch. Buhler y R. May. Carpintero, Mayor y Zalbidea (1990) señalan que esta Psicología denominada por Maslow “la tercera fuerza” buscaba estudiar capacidades y potencialidades de los seres humanos que no eran consideradas por las otras dos fuerzas, la Psicología Conductista skinneriana y el Psicoanálisis freudiano. Entre esas capacidades y potencialidades están la creatividad, la gratificación básica de la necesidad, los valores superiores, el amor, el sí mismo, el ser, el llegar a ser, la autonomía, la responsabilidad, la espontaneidad, etcétera.

Maslow (1961, cit. en Carpintero et al.,1990) le criticaba al Psicoanálisis el mostrar solo la parte enferma del ser humano y señalar que este está dominado por oscuras motivaciones del inconsciente, dejando a un lado los valores y aspiraciones superiores de los seres humanos y el papel de la conciencia en la comprensión de la conducta manifiesta. En el conductismo encontraba estrechez para conocer todos los aspectos de la naturaleza humana. Basarse solo en la conducta manifiesta es tener la imagen de un ser humano robotizado que responde mecánicamente a los estímulos. El conductismo buscaba “describir el comportamiento humano en términos de estímulos y respuestas, para poder después, con base en el condicionamiento de los mismos, determinar la conducta futura de los sujetos”

(González, 2005, p.28). Lamonedá (1998) señala que desde el positivismo la metodología didáctica de la Historia sería simplemente una tecnología, un conjunto de normas reguladoras que los docentes deben limitarse a aplicar y los resultados deben ser predecibles.

Carpintero et al. (1990) plantean que así como el psicoanálisis surgió como respuesta a los problemas que generó el puritanismo de la sociedad vienesa de principios del siglo XX y el conductismo es el reflejo de la sociedad burocrática y tecnocrática de Estados Unidos a principios del mismo siglo, el Humanismo nació en una sociedad estadounidense que después de las Guerras Mundiales cuestionaba una serie de valores: el logro del éxito a toda costa, la dominación de unos países por otros llegando a la guerra, la lucha económica y su consiguiente contaminación del ambiente y la destrucción del equilibrio ecológico del planeta, el malestar frente al materialismo y la maquinización de la cultura occidental contemporánea, donde los seres humanos son piezas de los engranajes de la maquinaria social que los controla y deshumaniza.

Bugental (1964, cit. en Carpintero et al., 1990) plantea los siguientes postulados del Humanismo: el hombre sobrepasa la suma de sus partes (se adopta la orientación fenomenológica de la Gestalt extendiéndola desde la percepción hasta toda la personalidad del individuo), lleva a cabo su existencia en contexto humano, es consciente, es intencional y tiene capacidad de elección porque su conciencia le hace no ser mero espectador sino partícipe de sus experiencias.

Esta teoría sirve de base a la presente investigación porque se parte de la idea del hombre como sujeto, del hombre que busca “llegar a ser” y la idea de que las instituciones educativas, en este caso las universidades, tienen la responsabilidad de formar docentes que ayuden a sus estudiantes a lograr ese objetivo, docentes facilitadores del aprendizaje. Se busca que el

alumno estudie contenidos relacionados con su realidad social y, en el caso de la Historia, que relacione los acontecimientos del pasado con los actuales. Además, esta investigación plantea el análisis psicosocial de las obras literarias, inspirado en la metodología de Paulo Freire para alfabetizar, la cual implica problematización, diálogo, análisis crítico. “Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de humanista” (Savater, 2000, p. 137).

La Teoría Sociocultural de Vygotsky.

Vygotsky no negaba la relación entre estímulo y respuesta, pero esta última no la considera una respuesta mecánica como la plantean las teorías conductistas. Para él “el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos” (Pozo, 2002, p. 194). Para lograr esto el hombre utiliza unos mediadores entre el estímulo y la respuesta, mediadores que pueden ser de dos tipos, “la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo, modificándolo” (Pozo, 2002, p.195) y el otro tipo son los signos y símbolos. Es este último tipo de mediadores el que se utiliza en el aula y, “a diferencia de la herramienta, el signo no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno” (Pozo, 2002, p. 195). Vygotsky se refería a las herramientas que modifican a otros objetos, por ejemplo el martillo, pero actualmente se utiliza otro tipo de herramientas, las tecnológicas, que facilitan la información y la comunicación.

Ahora bien, hay que preguntarse cómo se produce esa modificación en la persona. Vygotsky (1962, cit. en Schunk, 1997) planteaba el influjo de las actividades con significado social en la conciencia, y la internalización y transformación mental de lo que percibía la

conciencia en estas actividades resultaba ser el aprendizaje. “En el desarrollo cultural..., toda función aparece dos veces: primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior... (intrapsicológica)” (Vygotsky, 1978, cit. en Pozo, 2002, p.197)

Se observa que Vygotsky, a diferencia del constructivismo, toma en cuenta la conciencia y, a diferencia de las teorías cognoscitivas, le da valor a lo social. Para él las interrelaciones sociales se producen a través del uso de instrumentos culturales y estos están constituidos por objetos, lenguaje e instituciones sociales.

Un concepto importante de la Teoría Sociocultural es la *Zona de Desarrollo Próximo*, la cual es definida por Vygotsky (1978, cit. en Schunk, 1997) como la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo o de conocimiento, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros. La *Zona de Desarrollo Próximo* implica que los que saben más comparten sus conocimientos con los otros para lograr un objetivo. Para Vygotsky “las fuentes del desarrollo psíquico de la persona... están en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con otros” (Chaves, 2001, p.3).

Relacionando la presente investigación con la teoría de Vygostky se tiene que los (as) estudiantes comienzan con una percepción y un nivel de conocimientos acerca de la Historia y se les facilitan instrumentos mediadores como el participar en el taller, donde se produce una interrelación social en el aula y a través de internet, utilizando objetos y el lenguaje. Este proceso debe generar cambios en los conocimientos de los estudiantes, pero estos cambios no pueden ser predecibles, se pueden plantear hipótesis pero jamás se podrá predecir el resultado porque se está trabajando con seres humanos, no con máquinas.

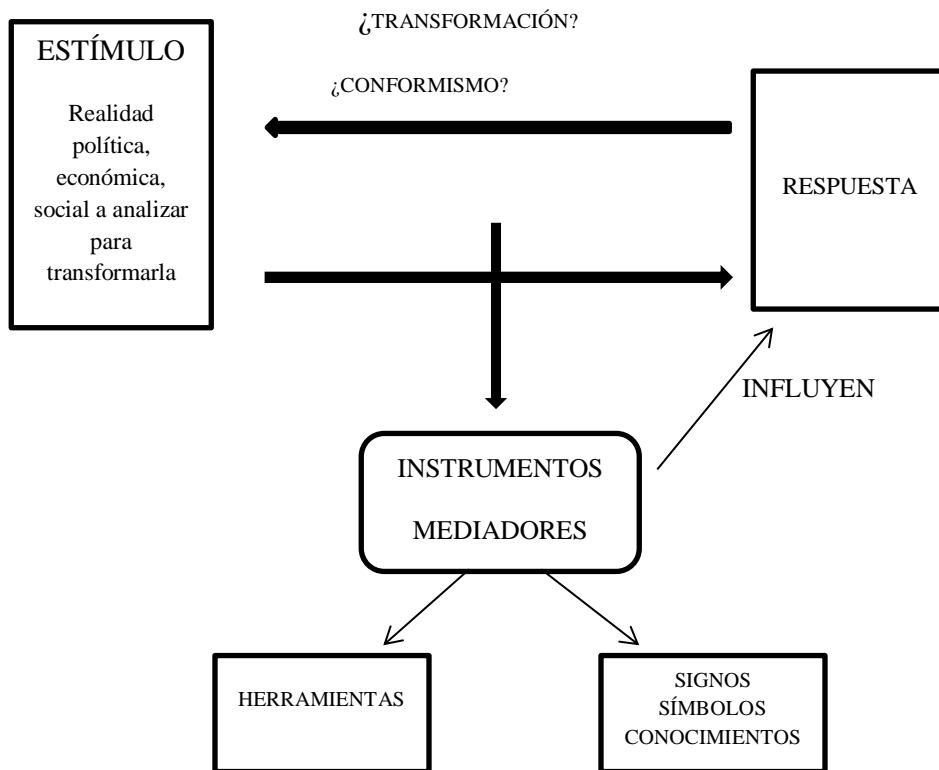


Figura N° 1: Los instrumentos mediadores en el aprendizaje. Interpretación de la Teoría Sociocultural de Vygotsky. Elaboración propia.

Existe una realidad política, económica y social que reta a las instituciones educativas a formar ciudadanos capaces de analizarla para transformarla, para hacerla más humana. Entre ese estímulo y la respuesta hay instrumentos mediadores que deben utilizarse en las aulas, y dependiendo de las características de estos serán las respuestas que se generen: ciudadanos transformadores o pasivos.

La Teoría del Aprendizaje Significativo

La teoría del Aprendizaje Significativo plantea que éste se produce cuando la nueva información se internaliza en la estructura cognitiva del estudiante, es decir, cuando tiene significado a la luz de la estructura organizada y jerárquica que el individuo posee. En 1978, Vygotsky (cit. en Pozo, 2002) señala que el hombre no se limita a responder a los estímulos de modo reflejo o mecánico, sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Esto es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Los instrumentos, según Vygotsky, son de dos tipos, la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo modificándolo, y el segundo tipo son los signos o símbolos que median en nuestras acciones, dentro de esos se encuentra la lectoescritura. “El signo no modifica materialmente el estímulo sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno” (Pozo: 195). Basándose en las ideas de Vygotsky, Ausubel (1973, cit. en Araya, 2009) propone que la nueva información puede ser asimilada en la medida que se ajusta bien a la estructura conceptual preexistente, la que además resultará modificada.

Tanto Vygotsky como Ausubel consideran que para producirse el aprendizaje “se precisa de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes” (Pozo, 2002, p. 210), y es aquí donde juega un papel importante el o la docente.

El enfoque psicosocial de Paulo Freire

Paulo Freire critica la educación que denomina “bancaria”, aquella donde el educador es el que sabe y deposita ese saber en los educandos, saber que es considerado una verdad indiscutible. Esta es una educación domesticadora porque conduce a la pasividad de los estudiantes, a la falta de análisis crítico de la información que están recibiendo.

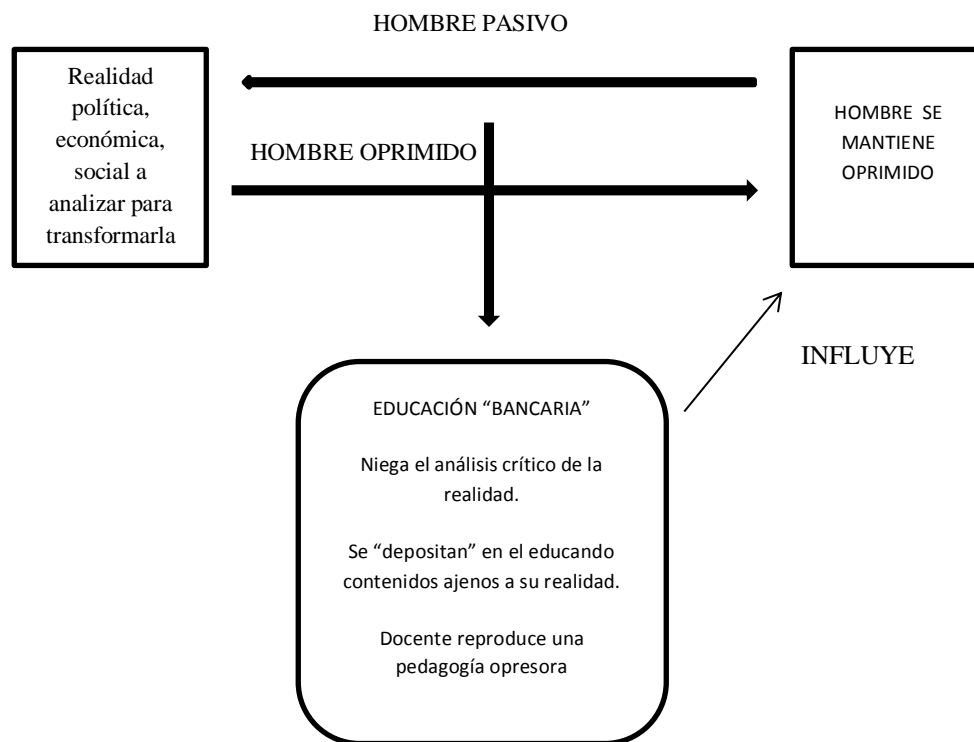


Figura N° 2: Educación “bancaria”. Elaboración propia.

El sistema político y económico ha generado una especie de “trampa” para el hombre, él continúa repitiendo esa situación porque no sabe que está “entrampado”. El mismo sistema lo ha conducido a culparse a sí mismo de su situación. Y el sistema educativo se convierte en el instrumento mediador, como el que plantea Vygotsky, del cual se sirven los dos sistemas antes mencionados para mantener el estado de cosas.

En relación a la *educación bancaria* Freire (2008, p.89) expresa lo siguiente:

Al denunciarla no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte. Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción “bancaria” so pena de contradecirse en su búsqueda.

Ante el modelo bancario Freire plantea la concepción problematizadora de la educación, en la que se confía en la capacidad del educando para analizar críticamente la realidad, de cuestionarla, de buscar respuestas a los problemas que se le presentan diariamente. Para Freire “el ser humano es ante todo un ser comunicativo, dialogante, un ser de relaciones intersubjetivas” (Ovejero, 1997, p. 1). Él se plantea la dialogicidad, que es negada por la educación bancaria para mantener la contradicción educador-educandos; “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.” (Freire, 2008, p.92)

Pero ese diálogo debe estar referido a la realidad, a los problemas que el estudiante vive, y, ¿por qué no llegar a ellos con el estudio de la Historia a través de la Literatura?

Si con esta investigación se desea realizar un aporte a la didáctica de la Historia para la formación en *el conocer, el hacer, el convivir y el ser*, utilizando las obras literarias, se considera que una manera de lograr ese objetivo es a través del análisis psicosocial de las mismas. La Literatura transmite la voz de los que no la tienen, “el autor de una obra literaria es un miembro más del grupo al que pertenece, y su escritura lo convierte en su vocero” (Ortega, 2005 p. 1)

Al analizar los hechos históricos a través de la Literatura conocemos esa Historia que nos niegan los textos oficiales y también sirve de tema generador para analizar los problemas actuales.

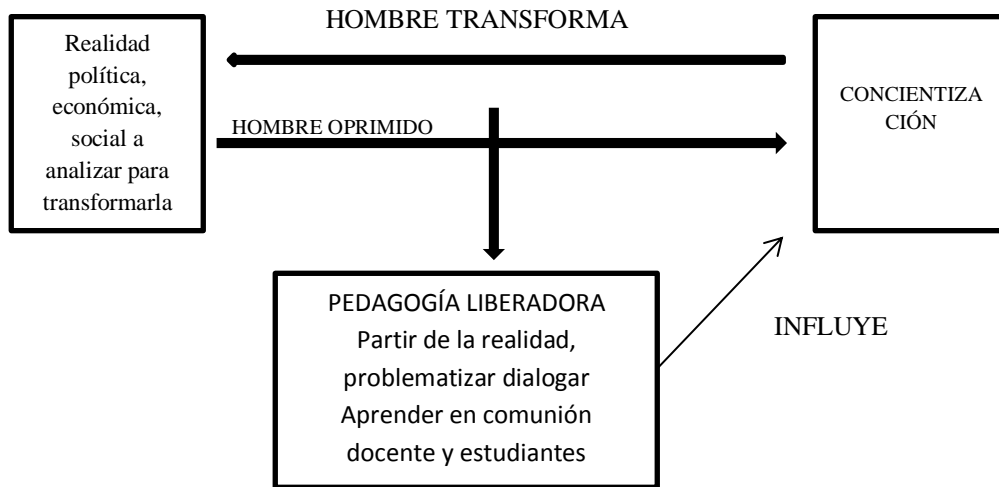


Figura N° 3: Interpretación de la Teoría Psicosocial de Paulo Freire. Elaboración propia.

3. El estado de la cuestión

3.1. Por qué se debe estudiar la Historia

Carretero (2007), en una entrevista que le fue realizada en Chile con motivo de la presentación de su libro *Documentos de Identidad. La Construcción de la Memoria Histórica en un Mundo Global*, manifestó que aún se enseña la Historia que se enseñaba a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Es decir, la historia gloriosa basada en las figuras patrias, en los aniversarios de independencia, en la que se buscaba que los estudiantes se identificaran con los héroes de su país. Esto conduce a preguntarse: ¿las necesidades de formación de los ciudadanos actualmente son iguales a las que se tenían en esa época? Por supuesto que no, y Carretero (2007) señala que en aquel momento tal vez era necesario enseñar ese tipo de Historia porque respondía a la necesidad de unos Estados-Nación que se estaban consolidando. Ahora bien, ¿cuál es la Historia que se debe enseñar actualmente?, ¿por qué se sigue enseñando la Historia como a finales del siglo XIX y principios del siglo XX?, 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. Prats y Valls (2011) plantean ideas afines, y expresan que el hombre, en el mundo globalizado, tiene un gran desafío y ese es lograr la comprensión del presente para planear el futuro. Toda sociedad, comunidad o individuo necesita conocer quién es y, de acuerdo con sus circunstancias actuales, qué posibilidades de desarrollo tiene. Esto se puede lograr a través del conocimiento de la Historia partiendo de los problemas del presente, interrogando al pasado. El hombre debería, además de conocerse a sí mismo, ocuparse “de su razón de ser, del mundo en el que vive, de la naturaleza en general, del pensamiento de sus antecesores, de las realizaciones pasadas y actuales de la humanidad y de las posibles

proyecciones” (Pesci, 1999, p. 67). Al respecto Florescano (1999, p. 3) plantea que “el conocimiento histórico es, ante todo, conocimiento del ser humano viviendo en sociedad. Si las nuevas generaciones están obligadas a conocer el presente, es conveniente que lo hagan a partir del pasado que ha construido ese presente”.

Para Carretero (2007) una de las razones por las cuales se sigue enseñando la Historia como antes se debe a la necesidad política de que el estudiante se adhiera de manera acrítica con algún grupo local o nacional. Esto da a entender que se logra a través de la identificación del estudiante con algún personaje o hecho del pasado glorioso con el cual se identifica igualmente el grupo al que se desea que este se adhiera. Para Prats y Santacana (2000), es un gran error utilizar la disciplina histórica para transmitir consignas políticas o ideológicas sin respetar el carácter científico del análisis historiográfico. En muchos países existen propuestas institucionales consistentes en la utilización de acontecimientos y efemérides históricas que pretenden justificar ideas sobre el presente, generalmente de carácter nacionalista, o legitimar realidades políticas actuales.

Otro aspecto tocado por Carretero (2007) es que se está generando un conflicto debido a que las instituciones educativas tienen planteado el logro de ciudadanos críticos a través del estudio de la asignatura *Historia* pero, por otro lado, la Historia que se enseña no conduce a ese objetivo. Prats y Santacana (2000) expresan que el propósito de la enseñanza de la Historia no es la transmisión de conocimientos sobre personajes e instituciones del pasado, sino contribuir a la comprensión del mundo de hoy. Romero (2006) sintetiza la importancia del estudio de la Historia en los siguientes aspectos: permite una mejor comprensión del presente de la sociedad, desarrolla un profundo sentido crítico, aproxima al estudiante a la metodología de la investigación científica, contribuye al desarrollo de las facultades

cognitivas, desarrolla en el alumno un sentido de identidad nacional y cultural, permite el estudio de otras culturas y realidades sociales y enriquece las facultades de análisis, síntesis e inferencia.

En los países democráticos el pueblo promulga la Constitución Nacional en la cual está explícito el tipo de ciudadano que debe formar el Estado a través del sistema educativo, y en este proceso la Historia que se aprende en las instituciones educativas juega un papel muy importante, llegándose a presentar reclamos de la sociedad cuando se han realizado cambios en dicha asignatura que no les han sido consultados. En relación a esta situación se tiene el caso de Chile donde el Consejo de Educación, en diciembre de 2011, eliminó de los libros de texto que el gobierno de Sebastián Piñera entrega a los(as) escolares de primero a sexto grado, la expresión "dictadura militar" para referirse al gobierno de Augusto Pinochet. Al respecto Águila (2012) considera poco educativo el cambio del término "dictadura" por el de "régimen militar" en los libros de Historia cuando no se conoce ninguna clasificación, antigua o contemporánea, que reconozca la categoría "régimen militar" como una forma de gobierno o de régimen político. La página web de noticias *La Segunda Online* (2012) publicó una noticia titulada "Polémica causa decisión del MINEDUC de eliminar la expresión *dictadura* de (los) textos escolares" y da a conocer las críticas que al respecto emitieron Senadores y Diputados.

Antes de la situación planteada en relación con los libros de texto en Chile, Reyes (2007) realizó una investigación sobre los materiales educativos de la asignatura *Historia y Ciencias Sociales* y detectó lo siguiente: dificultad para denominar como golpe de Estado lo ocurrido en 1973, evitar responsabilizar a las Fuerzas Armadas en el conflicto, silenciar la búsqueda de nuevas explicaciones a lo ocurrido, silenciar la denominación de dictadura al periodo

1973-1989, énfasis en los aspectos económicos del régimen militar sin ahondar en los mismos y, en relación con los Derechos Humanos, en los libros de texto se plantea la necesidad actual y futura de respetarlos en la convivencia democrática pero generando importantes silencios en torno a la violación de estos derechos bajo la dictadura militar.

Amézola (2011) plantea el caso de la educación argentina posterior a la dictadura, señalando que, a mediados de la década de 1990, se inició una profunda reforma de la educación y se trató de abandonar la Historia heroica que había predominado hasta ese momento y se le brindó mayor importancia a los temas históricos del siglo XX y al pasado reciente. Este cambio se basó en la idea de que conocer la Historia cercana le permitiría a los estudiantes comprender el presente y sobre todo el estudio de la última dictadura militar resultaría muy importante para la formación ciudadana. Esto va de la mano con la Ley de Educación Nacional Argentina que promueve que se genere en los estudiantes reflexiones y sentimientos democráticos lo cual requiere la discusión de ideas pero la práctica educativa tradicional evita la controversia por considerarlo un ejercicio intelectual pernicioso.

Por su parte, Díez (2011) investigó en España los contenidos de los libros de texto acerca de la Historia de la posguerra y de la dictadura franquista y lo que realmente aprenden los estudiantes acerca de esta parte de la Historia. Los resultados indican que buen número de estos materiales no le dan relevancia a los acontecimientos que se desarrollaron después del fracaso de la experiencia republicana en los años 30 “especialmente los relacionados con la represión de la dictadura franquista y la resistencia de muchos hombres y mujeres frente a ella; de hecho, tienden a permanecer ignorados, silenciados o tratados como de puntillas” (p. 96).

Louzao (2013, p.2), refiriéndose también a su experiencia con estudiantes de Secundaria y Bachillerato en España, señala que “la gran mayoría no sabe exactamente qué es la Historia ni qué utilidad puede tener. Son las consecuencias de temarios sobrecargados y de la propensión a la memorización sin sentido de acontecimientos y fechas”.

Estos casos dan a conocer la importancia que tiene el estudio de la asignatura *Historia* para la formación ciudadana y cómo, debido a esto, se realizan cambios en los materiales de instrucción para ajustarlos a lo que resulta conveniente para el régimen político de turno.

3.2. Percepción de los (as) estudiantes acerca de la asignatura Historia

Al referirnos a la enseñanza y aprendizaje de la Historia es necesario investigar cuáles son las percepciones que tienen los (as) estudiantes acerca de esta asignatura. Fuentes (2002b, p. 55) señala que es “útil y necesario aumentar las investigaciones que nos ayuden a conocer la visión que el alumnado tiene de la materia [Historia] como disciplina de conocimiento y como materia escolar”. Prats (2000, p. 27) expresa que hace ya treinta años “en la revista *History*, en Gran Bretaña, se encendió la luz de alarma cuando M. Price escribió que se hacía cada día más patente que la Historia no interesaba a la mayor parte del alumnado adolescente”.

En relación a este problema, a continuación se presentan los resultados de algunas investigaciones realizadas a nivel mundial y opiniones de reconocidos expertos en la materia.

En el Reino Unido se han realizado diversas investigaciones entre las que se cuentan las siguientes:

Aldrich (1984, cit. en González, 1993 y Fuentes, 2002b) inició sus investigaciones acerca de la visión que tienen los (as) alumnos (as) de la Historia como materia escolar. Para ello comparó los resultados de dos encuestas, una aplicada en 1968 y otra en 1983, en las cuales se indagaba el interés y la utilidad de diferentes asignaturas. El autor señala que al comparar esos resultados se observan cambios; aumenta el porcentaje de alumnos que consideran útil la asignatura Historia, que en 1968 fue un 29% y en 1983 un 53%, aun cuando dicho porcentaje está por debajo de los que consideran útiles las lenguas extranjeras y las ciencias. En dicha encuesta también subió el porcentaje de los alumnos que consideraban interesante la asignatura *Historia*, que en 1968 fue un 40% y en 1983 un 61%. En este aspecto la asignatura

Historia superó el porcentaje obtenido por las lenguas extranjeras. Para explicar el cambio de tendencia, Aldrich (1987, cit. en Fuentes, 2002b) plantea que se debe a la influencia de la “nueva Historia” resultante de la implantación a escala estatal del proyecto “History 13-16”.

El Proyecto “History 13-16” se inició en 1972, patrocinado por el *British School Council*. Schemilt (1987, cit. en Villaquirán, 2008), director de dicho proyecto, señaló los siguientes planteamientos del mismo:

-La Historia como materia escolar no podía seguir siendo considerada como un mero cuerpo de conocimientos, sino como una aproximación al conocimiento

-Los conceptos y destrezas eran aspectos fundamentales para las investigaciones históricas que debía realizar el alumnado adolescente.

-Los contenidos programáticos debían elegirse en función de la conveniencia de estos para la enseñanza de conceptos y destrezas.

-Se hacía énfasis en el uso de fuentes primarias de la Historia.

-Se tenía como fin que el alumnado pasara de un simple aprendizaje de la Historia a pensar como historiadores.

-Era necesario que los estudiantes comprendieran la naturaleza de la investigación histórica.

Lamoneda (1998) señala que este Proyecto surgió de la iniciativa de un grupo de profesores ingleses, en la década de los 70, que discernían acerca de si tenía algún significado que la Historia se incluyera en los planes de enseñanza de Bachillerato.

Shemilt (1987, cit. en Fuentes, 2002b) evaluó los resultados del Proyecto “History 13-16”. Para ello aplicó entrevistas individuales y cuestionarios a una muestra inicial de 500 estudiantes de 24 escuelas. El objetivo era averiguar si la influencia de los métodos de

enseñanza resultaba determinante para la percepción y la comprensión del pasado. Se utilizó un grupo experimental y un grupo control. Los resultados indican que existe una estrecha relación entre la visión de la Historia que tienen los alumnos y la didáctica empleada por los profesores en las clases. Los alumnos del grupo control se caracterizaron por:

- Presentar una imagen positivista del pasado y de la tarea del historiador
- Mostrar muy poco entusiasmo por la Historia
- Ser unos meros receptores de contenidos
- La capacidad que más se potencia en ellos es la memoria
- Consideran que la Historia, como disciplina, es una mera descripción de acontecimientos

relevantes del pasado

Los alumnos del Proyecto “History 13-16” se caracterizan por lo siguiente:

- Tienen una visión más dinámica de la Historia
- Se sienten copartícipes en las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas en el aula
- Consideran que la Historia como disciplina está ligada al análisis e interpretación de

fuentes

Los resultados indican que los métodos de enseñanza utilizados en el Proyecto “History 13-16” influyeron en la percepción de lo que es la Historia como asignatura escolar.

En relación a este Proyecto, Plowright (1983, cit. en Villaquirán, 2008) criticó la analogía que se hacía en el mismo del historiador con el detective, y Willams (1986, cit. en Villaquirán, 2008), por su parte, tuvo una opinión positiva del proyecto y expresó que el mismo surgió para detener la decadencia y el declive de la enseñanza de la Historia.

Vaundry (1989, cit. en Millán, 2008) se propuso investigar en 1987 cómo ven la Historia los alumnos de las escuelas secundarias. Específicamente aplicó un cuestionario en el cual se

indagaba qué o cuál era el propósito de la Historia, si ellos creían que esta tenía algún valor en la actualidad o para el futuro y por qué estaban cursando la asignatura. Los resultados obtenidos indicaron lo siguiente:

- La mayoría de los alumnos había escogido estudiar Historia por su propia voluntad
- Los alumnos pensaban que era importante estudiar Historia
- Prefieren oír acerca del pasado en vez de analizarlo
- Para ellos la Historia no era de ningún o muy poco uso en el mercado de trabajo
- La única finalidad de la Historia era proporcionar un marco de conocimiento y habilidades de tipo intelectual (análisis y lógica) transferibles
- Le dieron mayor relevancia a la Historia del siglo XIX y a la Historia posterior al año 1985.

Goalen (1999, cit. en Millán, 2008) planteó a finales de 1990 la hipótesis de que la nueva Historia podía estar teniendo un impacto significativo en la comprensión del proceso histórico en algunos estudiantes, y podía estar ayudando a apuntalar algunas ideas y valores de la educación ciudadana moderna. Para probar esta hipótesis realizó una entrevista semiestructurada a 30 alumnos entre 7 y 16 años de edad de una escuela elemental. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Los alumnos de edades comprendidas entre 7 y 11 años presentan una visión bastante limitada de la Historia. Expresan que la Historia está relacionada con hacer viajes, ver vídeos, escuchar al profesor y ver los libros. Esta percepción de la Historia sugiere que la asignatura se corresponde más con almacenar información que con desarrollar interpretaciones del pasado.

-Los alumnos de 11 y 14 años tienen una mayor percepción de la Historia al responder que la misma significa encontrar cosas a través de los libros y hacen mayor énfasis en la importancia que tiene la discusión de los hechos del pasado.

-Los alumnos de entre 14 y 16 años ofrecen una percepción de la Historia mejor valorada, señalando que no es simplemente interesante, sino que esta deja espacio para la interpretación individual permitiendo el debate y la discusión.

Los resultados obtenidos condujeron a Goalen a pensar que la nueva Historia presentada en el plan de estudio nacional podía estar teniendo un alcance significativo en la percepción que los alumnos estaban teniendo de la Historia.

Grant (cit. en Fuentes, 2002b, p. 64) considera que, aun cuando no existe una relación de causa-efecto, él observa que “la visión de la Historia que tienen los alumnos y su comprensión del pasado está condicionada por la metodología empleada por el profesor en las clases de Historia”.

En Italia se tiene que Martiniello y Rossi (1985, cit. 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 y libro de texto.

En Estados Unidos se obtuvieron los siguientes resultados en relación al tema tratado:

Vansledright (1997, cit. en Millán, 2008) investigó a una muestra de 30 alumnos de 5° y 8° grados y estudiantes de Secundaria, aplicándoles una entrevista con las siguientes dos preguntas:

¿Por qué crees tú que te enseñan Historia Americana en la escuela?

¿Cómo podría el aprender la Historia Americana ayudarte en tu vida fuera de la escuela?

Los resultados indicaron lo siguiente:

“En general, los alumnos conciben la historia como una serie de hechos que tienen que aprendérselos. Además, le asignan a la asignatura un valor exiguo y manifiestan una escasa capacidad de argumentación para expresar la utilidad, exponiendo frecuentemente como razón la importancia de aprender acerca de la Historia de su nación” (Vansledright cit. en Millán, 2008, p. 95).

Levstik (1986, cit. en Fuentes, 2002b, p. 61) se planteó el problema de que “la mayoría de los alumnos considera que la Historia es el conocimiento del pasado, centrándose especialmente en el estudio de las guerras, las tragedias, los desastres, en conclusión, de aspectos que marcaron un cambio en el devenir histórico”

Shick (1991, cit. en Fuentes, 2002b) en la década de los 80, critica la visión que tienen los profesores acerca de que los alumnos ven la Historia como algo inútil, monótono y sin conexión con sus vidas y tienen una actitud apática en las clases. El investigador se basa para su crítica en que “la opinión pública, cada vez más, consume Historia en forma de novela histórica, documentales o parques temáticos” (Fuentes, 2002b, p. 61).

Brophy y Vansledright (1992, cit. en Fuentes, 2002b) investigaron las percepciones que los alumnos tienen en torno a la Historia, los historiadores y otros temas claves que todavía no habían sido estudiados de forma reglada. La muestra estuvo constituida por diez (10) alumnos de 4° grado con niveles de aprendizaje diferentes y se les aplicó una entrevista semiestructurada con 23 preguntas acerca de temas que estudiarían en 5° grado. Las conclusiones son las siguientes:

-La mayoría de los alumnos considera que la Historia es el estudio de hechos del pasado tendiendo a señalar los acontecimientos relevantes que ocurrieron hace mucho tiempo.

-En referencia al papel del historiador, la mayoría presenta dificultades muy significativas a la hora de señalar el trabajo que realiza, limitándose a considerar la descripción del pasado, sin incorporar el elemento interpretativo

En España se han realizado estudios en relación a este tema y entre ellos se encuentran los siguientes:

En el año 2000, según Prats (2000), las investigaciones mostraban que el alumnado consideraba la asignatura *Historia* y la propia Historia como una materia que no necesitaba ser comprendida sino memorizada. En el 2007, Prats da a entender que la situación persiste, ya que al ser interrogado acerca de cuáles serían los elementos claves para abordar con dinamismo la enseñanza de la Historia expresa que “es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria.” (Prats, 2007, p. 23)

Merchán (2002, p.5), basándose en los resultados de sus investigaciones con estudiantes de 4ª de la ESO, plantea que para los estudiantes la asignatura *Historia* consiste en la repetición de hechos que hay que memorizar y que no es útil. “No sirve para nada. Si acaso, de tener alguna utilidad distinta de su valor académico, sería para tener cultura, aunque no siempre queda claro para ellos qué interés puede tener ese ‘ser cultos’.” También detectó que los estudiantes del mismo nivel educativo pero de clase baja tienen el mayor porcentaje de los que consideran que la asignatura *Historia* no sirve para nada.

En el Seminario Internacional de Didáctica de la Historia, celebrado en el mes de julio de 2007 en Barcelona, los profesores, profesoras, investigadores, investigadoras, profesionales de la enseñanza y difusión de la Historia emitieron un manifiesto en el cual expresaron, entre otras cosas, lo siguiente: “Tenemos el firme convencimiento de que es importante que la

Historia no sea, para quienes la aprenden, una verdad acabada o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria” (Prats, 2012, p. 1)

Existe una percepción social que relaciona saber histórico con una percepción erudita del conocimiento del pasado, que consiste en “conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un momento o un acontecimiento, o simplemente, recitar nombres de glorias y personajes pasados” (Prats, 2000, p. 3)

En el siglo XXI, según Sánchez (2007), es necesario buscar alternativas a la tradicional forma de enseñanza de la Historia, basada en el aprendizaje memorístico de las historias nacionales encaminadas a suscitar la adhesión a la patria.

En México y Venezuela también se ha investigado la percepción que los (as) estudiantes tienen acerca de la Historia, a continuación algunos de los resultados obtenidos:

En México se tiene la investigación de Casal (2011) dirigida a diagnosticar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en tres Escuelas Secundarias. Se encuestó a 500 estudiantes y se entrevistó a 50 de ellos obteniéndose, entre otros resultados, que el 65% de dichos estudiantes expresa que la Historia sirve para conocer el pasado y para aprender sobre otras culturas.

En Venezuela, Páez (2003, p. 14) realizó una investigación con estudiantes de la tercera etapa de Educación Básica detectando que en las asignaturas de Ciencias Sociales (Historia y Geografía de Venezuela, Historia Universal y Educación Familiar y Ciudadana) “el alumno cumple con las actividades casi de manera autómatas: ... no evidencia motivación por los contenidos que estudia, lo único que le interesa es sacar una nota positiva que le permita acumular puntos para "pasar y salir de eso".

Millán (2008) realizó una investigación con estudiantes de Educación Básica en Venezuela y los resultados obtenidos indican que existe una tendencia en la mayoría de ellos (as) a definir la Historia como la narración y conocimiento de los grandes hechos y personajes del pasado. Por su parte, Del Valle (2006) y Páez (2007) coinciden en que en Venezuela la asignatura *Historia* no tiene la fortuna de contar con la entusiasta acogida de los estudiantes de Educación Básica y Media Diversificada. No son pocos los que la ven como aburrida, innecesaria y sin sentido.

Según Aranguren (1997), los alumnos consideran la Historia como una actividad repetitiva en la que el razonamiento es muy infrecuente. Rojas (1999) y Medina (2000) señalan que los alumnos del sistema educativo venezolano expresan un rechazo hacia la Historia y una especie de aversión hacia la asignatura.

3.3. 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. En este caso su vocación humana pasa a ser vocación de ser menos. ¿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. Cuando los seres humanos superan su nivel de subsistencia se dedican a buscar el reconocimiento, el éxito, 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” (Moreno, 2007, 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. Es lo que sucede en nuestras actuales campañas políticas, en las que los políticos se acuerdan de los pobres cuando requieren sus votos. Estos 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. Esto es necesario para los grupos de poder porque “sin un electorado informado, los políticos seguirán utilizando a los más pobres del mundo únicamente para ‘hacerse la foto’ y no para promover una verdadera transformación” (Collier, 2010, p. 15)

Pero, ¿cómo se puede lograr romper con este estado de cosas? 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 solo hecho de decirles que los hombres son personas y que como tales son libres no basta. Es necesario la praxis, hacer objetivo ese derecho humano, generar una realidad social objetiva.

Pero 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 autónomo, 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; es decir, “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 las está llevando hacia esa búsqueda interior. Por un lado se observan unos aguerridos queriendo ser más y más poderosos y, por otro, están los que quieren dejarlos solos en su juego. Y aquí surge otra interrogante ¿quién va a ayudarles 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., 2005, 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 estado de cosas. Audigier (2002) se refiere a este aspecto cuando señala que en Francia los currículos cambian y se le exige al docente que modifique su 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 y aprendizaje de la asignatura, teniendo un peso grande en esto la experiencia escolar de cada uno, la que adquirió cuando era un alumno. Al respecto, González (2005, p. 166) hace referencia a su experiencia en un taller de docentes en México, señalando que estos tenían la creencia de que un docente universitario “tiene como única responsabilidad la transmisión de conocimientos, el ‘dar cátedra’, sin pretender que los estudiantes cambien” y además manejaban la tesis de que los jóvenes universitarios no tienen deseos ni posibilidades de cambiar. Esta postura determinista, de falta de fe en la perfectibilidad del ser humano, niega la posibilidad de cambios en la práctica pedagógica. Se hace necesario considerar que todos los logros alcanzados por el hombre para sobrevivir “no han sido otra cosa que la resultante de una perseverancia fecunda y creativa que ha tenido en la educación su principal fuente de estímulo y orientación” (Rivas Casado, 2009, p. 68).

Y he aquí que surge el compromiso de cambiar la conciencia opresora del docente para que pueda ser vehículo liberador de otras conciencias. Como vemos, el papel de este es clave en el proceso educativo humanizador, y son las instituciones universitarias en las que se forma las llamadas a trabajar en este objetivo. Aquí surge una pregunta: ¿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 Universidades? En los países democráticos donde aún existe esa autonomía, donde el Estado no determina el

curriculum 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). Para Audigier (2002) es necesario conducir a los docentes a la deconstrucción de la concepción que tienen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, concepción que adquirieron durante su vida estudiantil, con el fin de que la analicen críticamente y reconstruyan concepciones diferentes, renovadas.

Castro (1987) expresa que 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 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.

Veamos ahora en detalle cómo describe Freire (2008) lo que él denomina “educación bancaria”. Ésta parte de la idea de un docente dueño del saber que lo deposita en los educandos, receptores pasivos que se encargan de archivar en su memoria los depósitos volcados por 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 los alumnos se educan mutuamente, donde se buscan los nexos entre las visiones parciales de la realidad y entre los problemas, cuestionando al mundo para transformarlo.

Ahora, centrándonos en el tema específico de esta investigación, nos preguntamos: ¿Cuál es el rol que cumple el docente y el rol que cumple el estudiante en las clases de la asignatura *Historia* a la luz de investigaciones realizadas en distintos países?

En Italia, Martiniello y Rossi (1985, cit. 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.

En Estados Unidos se tienen las siguientes investigaciones:

Downey y Levstik (1991, cit. en 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. 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, cit. en Fuentes, 2002b y cit. en 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, cit. en 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, cit. en 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., cit. en Fuentes, 2002b) 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.

En España se han desarrollado investigaciones al respecto y, entre otros, se han obtenido los siguientes resultados:

Merchán (2001) 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. Arízaga (2001) realizó estudios en centros de Primaria y Secundaria observando que los alumnos son apáticos y con escaso interés, se muestran pasivos y los docentes no generan discusiones de los temas. 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 incorporaron 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, cit. en Prats y Valls, 2011) y González Gallego (2004, cit. en 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 dichos investigadores analizan 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 y aprendizaje de la Historia y otras Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

En Latinoamérica también se ha investigado este tema y algunos de esos estudios son los siguientes:

Vijil (2001) realizó investigación en Nicaragua con doce maestros de Educación Primaria obteniendo como resultado seis perfiles del docente y en todos ellos 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. Estos resultados son confirmados por Florescano (1999) al señalar, refiriéndose a la educación mexicana, que el estudiante recibe una serie de agravios al asistir a la escuela a aprender Historia. Entre esos agravios se encuentra el tener que memorizar sin comprender una serie de nombres, fechas y acontecimientos, y otro agravio surge en la relación docente-estudiante, debido a que en lugar de darse una relación de mutuo aprendizaje se propicia una relación gobernada por el autoritarismo, la no comunicación y la represión. Páez (2002, cit. en Páez et al., 2005) realizó una 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 con los que se enseña la Historia de Venezuela y con los que 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, y un 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 a unos contra otros, atropellarnos, querer 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. 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.

3.4. El uso del libro de texto en la enseñanza y aprendizaje de la Historia

Según Cuesta (1997, cit. en Merchán, 2012), la expresión “libro de texto” se utilizó por primera vez en 1836. Se consagró su uso institucional en el siglo XIX pero su expansión en el medio educativo no se produjo hasta mediados del siglo XX. Ahora bien, ¿por qué se expandió el uso del libro de texto?, según Merchán (2012) esto se debió a dos hechos: la aparición del modelo tecnocrático de educación de masas y el triunfo del Estado intervencionista.

Veamos cómo influyó el primer aspecto. Según Cuesta (1997, cit. en Merchán, 2012), antes de la aparición del modelo tecnocrático de educación de masas existía un modelo de educación tradicional-elitista con dos tipos de textos, en Primaria los de “Historia con Pedagogía” y para la Enseñanza Secundaria los textos de “Historia sin Pedagogía”. Los primeros contenían recursos para ayudar a los estudiantes en la memorización de contenidos, para ayudar “a digerir lo que resulta alimento extraño a su cultura” (Merchán, 2012, p. 2), y los segundos estaban dirigidos a un estudiante culto que no requería de estos recursos para el estudio de dichos contenidos porque estos formaban parte de su cultura. Una vez se implanta el modelo tecnocrático de educación de masas se produce un cambio en las características de los estudiantes de Secundaria, es decir, ya no son solo los estudiantes cultos, razón por la cual también aparecen los recursos para ayudar a la memorización de contenidos en los libros de texto de ese nivel.

Retomando la segunda razón, señalada por Merchán (2012), por la cual se expandió el uso del libro de texto, se tiene el triunfo del Estado intervencionista. ¿De qué manera le resultaba útil el libro de texto a este tipo de Estado? Por una parte, para mantener una uniformidad ideológica, una misma visión del pasado en todo el país y, por otro lado, para

formar ciudadanos acríticos, dependientes y disciplinados. Lo anterior se logra haciendo que el alumno dependa del libro de texto para aprobar los exámenes y que el docente dependa del mismo para elaborar las pruebas, evaluar a los estudiantes y mantener el orden en el aula de clases. Freire (1994, cit. en Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo y Willis, 1994) expresa que esta práctica es autoritaria, no se respeta la capacidad crítica de los profesores, su conocimiento y su práctica.

Pagés (2007) y Ramírez y Bravo (1998) plantean que en la Historia que se enseña en prácticamente todos los países del mundo el equipo de técnicos, científicos y expertos en *curriculum* reflejan las decisiones de los grupos políticos que ejercen el poder, observándose esto en las directrices para la formación del profesorado y en los libros de texto. “Los materiales controlan las decisiones de los profesores, que por lo tanto no necesitan ejercitar un juicio razonado” (Giroux, 1990, p. 43).

¿Cómo se logra este tipo de propósito? El estudiante que requiere salir bien en sus pruebas sabe que las preguntas del examen y sus respuestas están basadas en el contenido del libro de texto y para ello debe leer el mismo y memorizarlo, utilizando la lectura y repetición reiterada del texto, contestando preguntas modelo, subrayando, resumiendo... En fin, debe realizar actividades que no requieren procesos de alto nivel intelectual, las cuales le conducen al adormecimiento, a la pasividad y a la falta de desarrollo de su capacidad crítica.

Merchán (2012) expresa que el docente tiene en el libro de texto el material que le permite realizar las evaluaciones con la certeza de que las preguntas y las respuestas están en los contenidos “estudiados” por los alumnos y además se le facilita la corrección de las pruebas sobre todo si la matrícula es muy alta. La disciplina en clases con estudiantes de comportamiento negativo también se logra a través del libro de texto mediante ejercicios y

actividades de corte mecanicista y rutinario. Pero, ¿cuál es la causa del mal comportamiento de los alumnos? ¿Será porque se les obliga a memorizar contenidos ajenos a su cultura? Lo cierto es que se observa que el alumno depende del libro para aprobar los exámenes de forma acrítica y también se le domina a través del libro cuando es obligado a permanecer tranquilo resolviendo el tipo de actividades antes señaladas.

A continuación se presentan los resultados de algunas Investigaciones acerca del uso del libro de texto en las clases de Historia:

En Italia, Martiniello y Rossi (1985, cit. 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 y libro de texto.

Resultados afines se han encontrado en Estados Unidos, a continuación algunos de ellos:

Hace un siglo, Stevens (1912, cit. en González, 1993) investigó cómo se enseña y aprende la Historia y concluyó que existía un modelo de instrucción basado en pregunta/respuesta en el contexto de un capítulo del libro de texto y un aprendizaje/enseñanza basado en la repetición; situación ésta que se ha mantenido hasta nuestros días, tal como lo demuestran los resultados de los estudios que se señalan a continuación. Downey y Levstik (1991, cit. en 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. González (1993) señala que Downey y Levstik, en 1991, se basaron en el informe Weiss de 1977 y en las conclusiones se encuentra que entre las actividades básicas en las aulas de clases está la lectura de libros de texto.

Faucett y Hawkc (1982, cit. en Villaquirán, 2008) se basaron en los datos de un informe emitido por el Instituto de Intercambio de Información de Productos Educativos en 1977 y llegaron a la conclusión de que las dos terceras partes del tiempo dedicado a la utilización de materiales curriculares en las clases se centra en el uso del libro de texto. Ravitch y Finn (1987, cit. en Villaquirán, 2008, p. 74) manifestaron que “el 60% de los alumnos de Secundaria investigados hacen uso a diario del libro de texto, mientras que un 20% recurre a éste por lo menos dos o tres veces por semana”. Goodland (1984, cit. en Villaquirán, 2008) realizó investigaciones que le condujeron a concluir que entre la mayoría de las actividades que se desarrollan en la enseñanza de la Historia se encuentra la realización de lecturas del libro de texto.

Cuban (1991, cit. en Vilaquirán, 2008) estudió los patrones de instrucción y conducta docente que han prevalecido en las Escuelas Elementales y de Secundaria. Los resultados de sus investigaciones indican que, a pesar de las reformas implementadas, el libro de texto se mantiene como la herramienta básica y de mayor uso en la instrucción. Cuban (1991, cit. en Fuentes, 2002b) analizó las investigaciones de Stevens, Koos y Toxel, Hughes y Melvi y Briggs realizadas en la primera mitad del siglo XX, llegando a la conclusión de que el profesor explicaba las lecciones con la ayuda del libro de texto y el alumno tan solo era un mero receptor pasivo de la información.

VanSledright (1997, cit. en Fuentes, 2002b) también exploró cómo influye el conocimiento escolar que reciben los alumnos de 8º grado con edades de 13 y 14 años, en su percepción del pasado en general y en el tema de la colonización inglesa en particular. Para ello realizó observaciones de la práctica docente, la cual era tradicional y poco participativa, y aplicó cuestionarios y entrevistas antes y después de las clases. Los resultados condujeron

al investigador a expresar que “la visión positivista basada en el estudio cronológico de hechos del pasado, clases magistrales, libro de texto y memoria debería ser definitivamente superada por un nuevo concepto de la historia.” (Fuentes, 2002b, p. 64). Afflerbach y VanSledright (2001, cit. en Barton, 2012) expresan que los estudiantes encuentran los textos de divulgación más interesantes, informativos y entretenidos que los libros de texto de Historia.

Stake y Easley (s. f., cit. en Fuentes, 2002b), Applebee (s. f., cit. en Fuentes, 2002b), Langer y Mullis (s. f., cit. en Fuentes, 2002b) 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, que el material más empleado es el libro de texto y la capacidad que más se potencia es la memoria” (Fuentes, 2002b, p.60).

Paxton (1997, cit. en Barton, 2012) señala que es más probable que los estudiantes se sientan motivados por textos que tienen un autor visible que habla con voz propia, que se centra en los individuos y en sus reacciones frente a los acontecimientos. Smith y Niemi (2001, cit. en Barton, 2012) expresan que el uso de materiales diferentes a los libros de texto se asocia con notas más altas en las pruebas de rendimiento en la asignatura Historia.

En España también se realizaron investigaciones en relación a este tema y entre ellas se encuentran las siguientes:

Molina, Alfageme y Miralles (2010) aplicaron un cuestionario a un grupo de docentes de segundo año de Bachillerato para conocer cómo utilizaban el libro de texto en el aula. Los

resultados indicaron que el material de instrucción más valorado por los docentes es el libro de texto.

Martínez, Urquijo, Valls, Yagüe y Crespo (2008) investigaron, entre otros factores, cómo los profesores españoles de Historia de Bachillerato utilizan el libro de texto. El resultado indica que más del 35% del profesorado utilizaba el libro de texto como única fuente de información bibliográfica. Ballesta (2012) señala que actualmente se asocia material curricular con libro de texto.

Güemes (1994) investigó la práctica docente de tres profesoras y los resultados indicaron que dos de las profesoras desarrollan un modelo de dependencia profesional del libro de texto. Estas docentes conciben el currículo como cultura universalmente válida y el libro de texto es el depositario de esa cultura.

Para Díez (2011), en España el 90% del tiempo de estudio de la Historia en el aula se centra en el uso de los textos escolares.

Merchán (2012) investigó el uso del libro de texto en la clase de Historia y los resultados lo condujeron a afirmar que buena parte del tiempo de una clase de Historia, generalmente, se invierte en realizar los ejercicios que aparecen en los libros de texto.

En Latinoamérica se ha analizado este tema y se tienen, entre otros, los siguientes resultados:

Arista, Bonilla y Lima (2010) investigaron las opiniones de un grupo de docentes de Educación Primaria de México acerca del libro de texto, obteniendo como resultado que, al referirse a las estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia, el 78,95% de ellos le da prioridad a la lectura del libro de texto.

Lerner (1997, p. 6) también se refirió a la Didáctica de la Historia en México y señaló que “el papel fundamental que tienen los libros de texto en clase es significativo: algunos maestros prácticamente dependen de él, otros lo toman como la guía central del curso”.

Área (1994) plantea que en México, aun cuando ha sido tan criticado el uso masivo del libro de texto en las aulas, la realidad observada indica que se hace caso omiso a esos planteamientos y los materiales impresos representan la tecnología dominante y hegemónica en gran parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En Brasil, Schwertz (2004) realizó una investigación con un grupo de 27 estudiantes de quinto grado de Educación Básica acerca de la metodología empleada por su docente en las clases de Historia y, entre los resultados, se tiene que el 82% de los alumnos encuestados manifestó que el libro de texto es el recurso más utilizado por el maestro. Esto se justifica, según el investigador antes citado, porque el libro de texto resulta más cómodo al docente, ya que en el mismo los ejercicios de fijación ya están listos y los alumnos solo tienen que encontrar las respuestas.

El Convenio Andrés Bello, creado en virtud del Tratado suscrito en Bogotá el 31 de enero de 1970, sustituido en 1990 según lo expresa Millán (2008), generó la realización de un proyecto global orientado al análisis de los elementos críticos de la enseñanza de la Historia en los países de América que se encuentran adscritos al convenio, y en Venezuela el estudio se orientó hacia los programas de Historia de la Educación Básica, los programas de formación docente y los libros de texto utilizados por los alumnos de Educación Básica. Los resultados obtenidos indican, según Millán (2008), entre otros aspectos, que los libros de texto tienen una fuerte repetición de los contenidos históricos que a su vez se enmarcan dentro de una concepción lineal de la Historia, fundamentada en la cronología. Se observa

que se obtuvo ese resultado aun cuando, como señala Varela (2008), algunos historiadores profesionales han procurado incentivar la enseñanza de una Historia menos tradicional en la Educación Media y Diversificada con el patrocinio del Ministerio de Educación, por lo menos desde 1979, cuando se realizó el *Seminario Nacional para el análisis de la problemática de la enseñanza de la Historia y la Geografía de Venezuela*. Las recomendaciones de este Seminario postulaban la enseñanza de una Historia que tuviera sentido, concebida como un proceso, con un enfoque de estudio del problema, y en búsqueda de una Historia total que integrara lo económico, lo geográfico, lo social, lo cultural, lo lingüístico, e incluso la Historia Política.

Rojas (1999) expresa que, debido al paradigma mecanicista-tecnocrático, tanto los docentes como los estudiantes venezolanos repiten en las clases de Historia las instrucciones del manual del docente sin hacer ningún tipo de críticas, aceptando y reproduciendo las indicaciones de este. Ramírez (2007) investigó una muestra de 1473 docentes de Educación Básica y determinó que el 53% de ellos asume los libros de texto como imprescindibles, un 44,5% considera que estos son incapaces de contener mensajes discriminatorios y un 55% los ubica en el centro de toda actividad académica. Al respecto, Medina (2000) señala que el docente debe ver el programa como una guía, como un elemento de orientación y acceder a este y a los libros de texto con un elevado espíritu crítico.

En las investigaciones y opiniones de expertos antes citadas se puede observar que durante un siglo se ha mantenido la preferencia por el libro de texto en las aulas.

3.5. El uso de la Literatura en el aprendizaje de la Historia

La relación entre la Historia y la Literatura ha estado signada por enlaces y desenlaces. El que la Historia se rigiera por las leyes de la retórica generó una separación a finales del siglo XVIII. Posteriormente, el estudio de la Historia asumió el método científico en la búsqueda de la verdad objetiva y racional, centrándose en el aspecto económico de la sociedad, mientras que la Literatura debía tener un discurso narrativo, ficcional y neutral. Con la aparición de los llamados Estudios Culturales en la década de los 80 se vuelven a encontrar Historia y Literatura. El discurso literario dejó de considerarse neutral y empezó a presentar aspectos políticos en su relación con los demás hechos sociales. Posteriormente se pasó a la etapa en la cual se consideraba “la construcción del mundo por el lenguaje y cómo el lenguaje construye significado y realidad; además algunos críticos consideran que los textos literarios se relacionan consigo mismos y no aportan nada para comprender la Historia” (Fumero, 2003, p. 2). Después de esta etapa surgió en Estados Unidos el nuevo historicismo con tendencia a utilizar la Literatura como fuente de la Historia.

Lo cierto es que a lo largo de estas etapas han surgido muchas opiniones e investigaciones. Realizando una revisión de las más recientes nos encontramos con diversos enfoques pero también con muchos puntos en común. Veamos algunas de ellas. Comenzaremos por una visión de la relación autor-lector de la novela histórica que nos plantean Burdiel y Serna (1996). Ellos nos hablan de que en el interior del escritor resuenan voces que hablan de deseos, expectativas y frustraciones. Él capta toda esa “energía social”, como la llama Chartier (2007), se apropia de esos nexos internos, sentimentales y emocionales de la Historia que aborda, como lo expresa Basalto (2011), y se amplía su percepción. Luego plasma todos estos sentimientos en la obra literaria, y cuando esta llega al lector este reescribe esas voces,

esas voces que también resuenan en su interior, pero claro está, estas son sentidas desde un mundo totalmente diferente al del escritor, produciéndose también en él un ensanchamiento perceptivo. “Las personas no somos iguales. Lo que usted oye de lo que yo digo tiene que ver con usted y no conmigo” (Maturana, 1997, p. 30). Como lo expresa Smith (1997, p. 101), “para entender el proceso de lectura, es preciso entender el cerebro”. La forma como percibimos el mundo está determinada, en gran medida, por la teoría que se ha formado en nuestro cerebro a través del aprendizaje y el razonamiento continuos, y este es un proceso diferente en cada persona. Dubois (1996) expresa que la lectura de la Literatura es evocación de imágenes, recuerdos, sentimientos, emociones, algo que debe ser vivido y sentido. Larrosa (2003) señala que el lector, desde el lenguaje del escritor, vive su propia experiencia, se transforma. Para Burdiel y Serna (1996) el lector comparte el gobierno de la obra con el autor. La obra literaria es un producto materialmente acabado pero no cerrado. Al leerla también se recrea, se le agrega algo del lector, de su tiempo, de su esfuerzo, de sus zozobras. Para Chartier (2007), en el lector se produce una experiencia física y mental.

Ahora veamos qué se ha dicho e investigado acerca de la presencia de la Historia en la Literatura. Muchos investigadores han llegado a sus conclusiones basándose en el análisis de las obras literarias. “El historiador Carlo Ginzburg sorprendió hace años a un entrevistador cuando a la pregunta de qué debería hacer un aspirante a historiador, respondió que leer novelas” (Louzao, 2013, p. 2). Iglesias (2002) plantea que una de las mejores maneras de aprender acerca de la Revolución Francesa es a través de la obra literaria *La Historia de dos ciudades* de Dickens, publicada en 1859, a través de la cual el autor transmite imágenes de la situación sociopolítica de esa época y los sentimientos de miedo y pérdida de libertad de los ciudadanos.

Para Vila (2009) es necesaria la interdisciplinariedad, planteando que el estudio de la esclavitud en el mundo hispanoamericano y en el mundo anglosajón se puede realizar a través de las obras literarias *Sab*, de Gertrudis Gómez de Avellaneda, publicada en 1841, y *La cabaña del tío Tom* de Harriet Beecher Stowe, publicada en 1852, respectivamente. García de Cortázar (cit. en Castro, 2010) manifiesta que la Literatura es un camino para el conocimiento del pasado, y, en su libro *Leer España. La historia literaria de nuestro país*, publicada en el año 2010, plasma las voces de muchos escritores que han dejado huella de la Historia Española en sus obras.

Correa (2008) plantea el uso de la Literatura como una aproximación a los mundos íntimos de las personas y al comportamiento de los grupos humanos, lo cual es difícil de encontrar en otras fuentes del pasado, y realiza un análisis de la presencia de la Historia en las obra de diversos autores. Entre otros, señala *La Comedia Humana*, de Honoré de Balzac, publicada en 1850, la cual permite conocer la sociedad francesa de su tiempo; el valor de la obra de Benito Pérez Galdós para conocer la Historia Española; la obra *La Guerra y La Paz*, de León Tolstoi, publicada en 1869, para documentarse acerca de los ataques de Napoleón a Rusia.

En Latinoamérica, la Literatura, en especial la novela, se ha constituido en un medio a través del cual se ha dado a conocer la Historia y ha servido para dar voz a aquellos individuos oscuros, olvidados, que no tenían cabida en la Historia oficial. Larrea (2003) expresa que en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX la novela histórica se establece como la tendencia predominante en Latinoamérica pero apartándose de la novela histórica tradicional tanto en su contenido como en su forma. Al respecto, Ángeles (2000, p. 258) señala que José María Arguedas, autor de la novela *Ríos Profundos*, referida a los

Quechuas del Perú, “es considerado un escritor que, gracias a su convivencia con los indios, logra rescatar y representar sus voces en la literatura”, y no solo las voces de ellos sino que también a través de los personajes de su novela logra representar a los diferentes actores sociales de América Latina.

Zamora (2009) señala que la Literatura es una fuente histórica auténtica que siempre guarda relación con la realidad, porque se basa en ella para reconstruirla, presentando como muestra de esto la obra *Entre la muerte y la esperanza* de José Díaz Rodríguez, publicada en el año 2006, y a través de la cual el autor transmite “la dinámica interna de su encierro, la guerra psicológica que establece con el jefe de sus torturadores y su antiguo discípulo de una de las escuelas cívico-militares fundadas por Fulgencio Batista” (Zamora, 2009, p. 3).

Jiménez ((2007) considera que la Literatura da a conocer los problemas sociopolíticos de la sociedad Mexicana y presenta su análisis de la obra *Su Alteza Serenísima*, de Victoriano Salado Álvarez, publicada en 1984, a través de la cual se puede aprender de los males del militarismo y deja una enseñanza moral en los lectores. Sánchez (2008) plantea, al igual que Jiménez (2007), que a través de las novelas se pueden conocer las violaciones de los derechos humanos por las dictaduras militares en Latinoamérica y señala la importancia de tratar la historia cotidiana, los ámbitos privados, donde no se produce el olvido de las vejaciones sufridas por la población. Señala que es necesario preguntarse si es pertinente estudiar la Historia de los grandes hombres y hechos, la Historia que busca anular las voces de los vencidos y el olvido colectivo, aunque también surge la necesidad de indagar si realmente existe ese olvido colectivo o solo es algo irreal que surge porque la memoria colectiva se mantiene oculta por el temor. Sánchez (2008) analizó la obra *El Corazón del Silencio*, de Tatiana Lobo, publicada en el año 2004, a través de la cual se rescata el papel de la mujer en

la Historia, una Historia que, como lo señala Mackenbach (2004), aun cuando no se menciona en la obra, se ubica en Chile durante la dictadura de Pinochet. Mackenbach (2004) también expresa que Tatiana Lobo hace uso de los recursos de la nueva novela histórica para defender a los y las *sin voz* en la Historia oficial. Fajardo (2009) plantea que no se conocen cuáles han sido los procesos que han contribuido a crear la imagen de América Latina y una forma de lograrlo es a través de la retextualización de la Historia, proceso que implica llevar a la Literatura personajes que han estado esperando que se les convierta en personajes de ficción y además oponerse a la discursividad oficial. Fajardo (2009) pone como ejemplo de esta tarea la obra *La República de los Sueños*, de Nérida Piñón, publicada en 1999, y la obra *Santo Oficio de la Memoria*, de Mempo Giardinelli, publicada en 1991, que tratan el caso de los inmigrantes en Argentina y en Brasil, ciudadanos cuya voz se había mantenido callada porque se consideraba una amenaza sociopolítica, lingüística y religiosa para el pensamiento monolítico reinante. Giardinelli (1991, cit. en Moncalvillo, 1991, p. 2) expresa que su obra “es una novela histórica sobre la inmigración, y a lo largo de varias generaciones viene recorriendo los distintos cruces históricos, que son los cruces dramáticos de nuestra historia: memoria *versus* olvido, vida-muerte, noche-día, pacificación-violencia, intolerancia-democracia”. Correa (2008) también analizó las obras latinoamericanas, especialmente colombianas, y su aporte al conocimiento de la Historia política.

Sierra (1997) analiza lo ocurrido en 1898 cuando fue publicado el cuento *Seva*, del escritor Puertorriqueño Luis López Nieves, acerca de la historia de la primera invasión norteamericana de la isla de Puerto Rico en 1898. Esta obra fue publicada en un periódico sin indicarse que era ficción y se apoderó de la opinión pública. Era una historia que, a diferencia de la Historia oficial, daba a conocer que el puertorriqueño era valiente y había resistido la

invasión. Fue tan grande el efecto causado en la población que, aun cuando posteriormente se aclaró en un editorial que *Seva* era un cuento, la población consideró que la ficción era el editorial y que la historia contada existía. Dávila (2010) también analiza la obra de Luis López Nieves y señala que él busca explicar la verdad que se ha perdido en el tiempo transgrediendo las formas establecidas por la Historia oficial y por la Literatura.

Mendoza (2010) manifiesta la presencia de la Historia en la Literatura a través del análisis de la obra *El Seductor de la Patria*, de Enrique Serna, publicada en 1999, en la cual se plasma la derrota del imperio español dirigida por Barradas en Tampico (México) en 1829, historia esta, según Mendoza (2010), que no significa nada para el pueblo mexicano porque no se encuentra en el temario de la historia oficial. Otra obra latinoamericana es *La Fiesta del Chivo*, del escritor peruano Mario Vargas Llosa, publicada en el año 2000, en la cual se describen las torturas a que fueron sometidos los homicidas del tirano Rafael Leonidas Trujillo en la República Dominicana. A diferencia de otras obras referidas a dictadores latinoamericanos, en esta el autor “no apela a un seudónimo literario o a una figura simbólica, sino que nos refiere a un dictador concreto, personalizado, con nombre, apellido y fechas certificables de nacimiento y muerte” (Fuentes, 2011, p. 2).

En Venezuela existen muchas obras literarias que reflejan la historia del país. Tal es el caso de las obras de Miguel Otero Silva, entre las que se encuentra su segunda novela *Casas Muertas*. Para escribirla el autor se estableció intermitentemente en el Estado Guárico, donde observó el colapso del pueblo de Ortiz debido al paludismo. Esta obra fue publicada en Buenos Aires en 1955 y por ella el autor recibió el *Premio Nacional de Novela Arístides Rojas* y el *Premio Nacional de Literatura*. Para Aizpúrua (2008), *Casas Muertas* es una obra en la cual hay un vibrante mensaje de denuncia social. Esta obra “es el retrato no de una época,

sino de una sociedad que todavía hoy persiste, de una estructura que permite el abandono” (Jiménez, 2009. p. 1).

Otro autor venezolano para quien la Historia es la fuente de inspiración es Enrique Bernardo Núñez. Su obra *Cubagua* es una novela histórica publicada en 1931. A través de ella conocemos la realidad de la isla venezolana que lleva ese nombre “y refleja dos épocas bien distantes: la del autor, segunda década del siglo XX, y la de cuatrocientos años antes, unidas con tal maestría que no sabemos cuándo estamos hablando de un momento y cuándo de otro” (Vásquez, 2010, p. 1). Casanova (2011) plantea que en la novela *Cubagua* el autor deja entender que la búsqueda y explotación de las perlas de ayer es la búsqueda y explotación del petróleo de hoy. Brito (s. f., cit. en Kohut, 2004, p. 43) expresa que la nueva novela histórica “ahonda más en el drama colectivo, en la pericia íntima de los personajes”, y menciona entre los escritores venezolanos de novelas históricas a Rómulo Gallegos, Arturo Uslar Pietri, Guillermo Meneses, José Rafael Pocaterra, Adriano González León, Denzil Romero, Francisco Herrera Luque, Mariano Picón Salas, Salvador Garmendia, Miguel Otero Silva, Gerónimo Pérez Rescaniere, José León Tapia, Ana Teresa Torres y Orlando Araujo. Hernández (2008) y Gil (2009) hacen referencia a una de las obras más recientes, la novela histórica *El Pasajero de Truman* de Francisco Suniaga, publicada en el año 2008, obra que relata la historia del doctor Diógenes Escalante, personaje político de las primeras décadas de la Historia de Venezuela del siglo XX, a quien el autor lo presenta como un hombre obsesionado por sacar a Venezuela del atraso, además de otros elementos de la sociedad de aquella época, y a quien el destino lo aparta por tercera y por última vez de su opción presidencial que tanto había añorado. Una extraña enfermedad obliga a Medina Angarita a regresarlo discretamente a Estados Unidos en donde servía como embajador y en donde

terminó sus últimos días de vida, víctima de la enfermedad y desterrado de la Historia en Venezuela. La historia de Escalante no aparece en la Historia oficial. La obra de Suniaga rescata su presencia y su voz. En fin, “la Literatura es y será siempre, como reelaboración de la realidad, una forma alternativa de enfrentarse a una realidad, una creación estética, un espacio de *concientización*, una necesidad de denuncia” (Chaverri, 2002, p. 4). Valdés (2009) expresa que en Venezuela la obra póstuma de Francisco Herrera Luque, *El vuelo del alcatraz*, publicada en el año 2001, sirve como terreno para considerar el carácter fronterizo entre realidad y ficción de la novela de asunto histórico. Resulta sumamente difícil establecer los límites entre lo real y lo ficticio. “La novela toma los temas históricos no con el ánimo de restituirles su exactitud original sino como un ejercicio de reflexión” (Valdés, 2009, p. 136).

Vista en líneas generales la relación entre la Literatura y la Historia pasaremos ahora a tratar el tema de la Literatura en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Como ya se analizó en el apartado anterior, en las clases de Historia está generalizado el uso del libro de texto, siendo necesaria la incorporación de materiales alternativos como las obras literarias para facilitar el aprendizaje de la asignatura, con el fin de que los estudiantes obtengan otros datos y no solo los que brinda la Historia oficial. “La Literatura es fundamental en la formación histórica de nuestro estudiante; Churchill decía que él había conocido la Historia de Inglaterra a través de Shakespeare” (Lombardi, 2000, p. 15). Pero la labor no es fácil ya que, como señalan Gutiérrez y Ball (2007), es común oír, en discusiones acerca del lugar que ocupa la Literatura en el espacio académico, que esta sirve para sensibilizar al estudiante frente a la recepción de la palabra y para conocer algunos autores del universo literario, pero no que a través de ella el estudiante desarrolla un sentido de sí mismo en armonía con las preocupaciones de orden social que le circundan y con sus intereses personales.

Entre 1982 y 1985, Asbhy y Lee (1987, cit. en Fuentes, 2002b) desde el *Institute of Education* de Londres, realizaron un trabajo de campo destinado a conocer las concepciones del alumnado (percepción del pasado, evidencias históricas y comprensión empática). Utilizaron una metodología innovadora, ya que se instaba a los alumnos a analizar una serie de textos propuestos en pequeños grupos mientras que eran filmados con cámara de vídeo. Los investigadores lograron establecer niveles de acercamiento y comprensión del pasado empleando para ello la interpretación de evidencias históricas. Igualmente analizaron las ideas que tienen los alumnos acerca del comportamiento, sentimientos y puntos de vista de las personas de otras épocas (empatía).

Cooper (1992, cit. en Fuentes, 2002b) realizó en 1990 una investigación cuyos objetivos eran, en primer lugar, averiguar la capacidad de los estudiantes para generar argumentos sobre la veracidad de diferentes tipos de fuentes y, en segundo, establecer relaciones entre el análisis de las evidencias y el desarrollo de la imaginación histórica. La investigadora trabajó con un grupo control y un grupo experimental, conformados por alumnos de 8 y 9 años de edad, durante dos cursos consecutivos. El grupo experimental recibió una educación basada en la reflexión e interpretación de una serie de fuentes presentadas en los diferentes temas de estudio. El grupo control no trabajó con la ayuda de dichas fuentes. Los resultados de la investigación indican que los alumnos del grupo experimental tienen mayor capacidad para recordar y utilizar más correctamente los conceptos abstractos aprendidos y la imaginación histórica, construyendo descripciones más amplias que las de los alumnos del grupo control. Los alumnos del grupo control no trabajaron los conceptos fundamentales con la ayuda de fuentes y no llegaron a obtener el nivel de vocabulario y de conocimientos de los alumnos del

grupo experimental. Los resultados confirman la relación que se establece entre las estrategias de enseñanza, el aprovechamiento escolar y la consideración de la materia.

Continuando con la línea de investigación iniciada en el Proyecto CHATA, Williams y Davis (1998, cit. en Fuentes, 2002b) estudiaron las interpretaciones que los alumnos de 8° hacen de acontecimientos o personajes del pasado. Para la investigación seleccionaron el tema de la Guerra Civil y propiciaron el análisis crítico de fuentes históricas. Una vez que los alumnos habían asimilado los contenidos escolares propuestos, se les instaba a reflexionar acerca de la opinión que tenían de Oliver Cromwell, preguntándoles qué tipo de hombre fue, si lo consideraban un mentiroso, un asesino o un político relevante del siglo XVII. Los investigadores buscaban, con el análisis de las respuestas, conocer si los alumnos eran capaces de realizar juicios coherentes acerca de las actitudes de personajes históricos.

En las tres investigaciones citadas anteriormente, aun cuando no se señala si entre los textos se encontraban obras literarias, se da a entender que se utilizaron materiales bibliográficos referidos a hechos históricos, diferentes al libro de texto escolar, y que en estos materiales, al igual que en las obras literarias, se reflejaban aspectos relacionados con el ser, el hacer y el convivir de las personas de las épocas estudiadas, porque “los escritores tienen la facultad de llegar allí adonde no llegan los historiadores: las grandes pasiones, el alma humana, las utopías, los sueños” (García de Cortázar, 2010, cit. en Castro, 2010, p. 1).

En Francia se tienen las siguientes opiniones respecto a este tema: Girault (1983, cit. en Villaquirán, 2008) elaboró un informe en el cual señalaba, según su punto de vista, las dificultades y errores responsables de la crisis en la enseñanza de la Historia en Francia, y dentro de sus recomendaciones señalaba la necesidad de rescatar la memoria colectiva de los pueblos. Igualmente, Savary (1984, cit. en Villaquirán, 2008) planteaba que había que alejar

la Historia de la Historia Epopéyica y de la grandeza de Francia y que los contenidos tuvieran más correspondencia con las contradicciones sociales. Perrot (1984, cit. en Villaquirán, 2008) defendía la Historia en la Enseñanza Media basándose, entre otras, en las siguientes premisas: a) la Historia es la memoria de los pueblos, b) romper con el pasado conduce hacia el totalitarismo, c) la Historia es un método e instrumento de análisis y de formación de sujetos críticos. Y como vimos antes, la Literatura es una fuente valiosa de esa memoria colectiva, de esa Historia que pertenece a los que han quedado olvidados por la Historia oficial.

En Estados Unidos se han realizado investigaciones acerca de la relación entre la Literatura y el aprendizaje de la Historia y, entre otros, se tienen los siguientes resultados:

Levstik (1986, cit. en Fuentes, 2002b, p. 61) planteó el problema de que “la mayoría de los alumnos considera que la Historia es el conocimiento del pasado, centrándose especialmente en el estudio de las guerras, las tragedias, los desastres, en conclusión, de aspectos que marcaron un cambio en el devenir histórico”. El citado autor (1986, cit. en Millán, 2008) estudió una nueva metodología relacionando la narrativa literaria y la comprensión histórica. Para ello, utilizó la técnica de la investigación participante, llevando un registro diario de lo que ocurría en la clase de una profesora que utilizaba la *Literatura histórica* como recurso didáctico, llegando a la conclusión de que el impacto emocional que producen las narraciones literarias y el trabajo realizado por la docente contribuyen a mejorar los conocimientos de los alumnos acerca de los temas tratados y aumentaron el interés por la Historia. Nelson y Nelson (1999, p. 1) expresan al respecto lo siguiente:

Levstik (1986), VanSledright (1995), y VanSledright y Kelly (1996) dirigieron un estudio naturalista de estudiantes de primaria acerca de cómo ellos estudiaban la historia a través del uso de diversos textos, incluyendo libros comerciales para niños. Estos investigadores concluyeron que el interés de los estudiantes en la asignatura y su habilidad para aprender y retener información se incrementó significativamente cuando sus clases de historia incluyeron la literatura. Por otra parte VanSledright y Kelly (1996) reportaron que, dada una opción, a los estudiantes de quinto grado que ellos observaron les gustó más leer trabajos de ficción y no ficción que los libros de texto normados.

Mc Kinney, Warren y Jones (1993, cit. en Millán, 2008) investigaron el efecto que tiene la utilización de recursos alternativos tales como los cuentos y las novelas históricas orientadas hacia los jóvenes, como también los libros de texto regulares en la comprensión y el análisis del conocimiento acerca de la Revolución Americana y, por otro lado, las actitudes de los estudiantes frente a la asignatura y el texto utilizado en el aula de clases. Trabajaron con una muestra de 57 alumnos de 5° grado dividiendo a los alumnos en tres grupos diferentes con el mismo profesor. El primer grupo trabajó con lecturas de cuentos y novelas históricas juveniles, el segundo grupo recibió la instrucción mediante la utilización del libro de texto y el tercer grupo utilizó el libro de texto en el aula y, como actividad para la casa, la lectura de cuentos y novelas históricas juveniles. Los resultados indicaron que los alumnos que recibieron una instrucción que no se fundamentaba en la sola utilización del texto regular ofrecían una visión de la asignatura más amena y divertida y una mayor comprensión del contenido temático. Los autores recomiendan introducir nuevos recursos y materiales en las clases de Historia y hacer un replanteamiento sobre la utilización de los libros de texto regulares en el aula.

VanSledright y K. Christine (1998, cit. en Millán, 2008) analizaron el desarrollo de la comprensión histórica mediante la utilización de los recursos alternativos como biografías, ficciones históricas o relatos del pasado basados en la Literatura. La muestra estuvo conformada por un grupo de alumnos de 5° que estaban aprendiendo Historia Americana y

utilizaron cuestionarios, entrevistas y observaciones para recopilar los datos. Las conclusiones fueron las siguientes:

-En gran medida los alumnos prefieren los textos alternativos, debido a que estos se muestran de forma más divertida y amena a diferencia de los textos tradicionales.

-Los estudiantes carecen de la capacidad para argumentar diferencias importantes entre los textos presentados.

-Muy pocos alumnos que trabajaron con fuentes mostraron signos emergentes hacia el análisis crítico o hacia un pensamiento histórico avanzado.

-En general los alumnos reflejan una gran dificultad para realizar una lectura crítica de las fuentes.

En España se tiene la experiencia de Tamayo y Esquivel (2005), quienes diseñaron y aplicaron una estrategia para el uso de la Literatura en la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Deporte, concluyendo que los estudiantes consideran interesante la asignatura al utilizar las obras literarias y además adquieren conocimientos no solo del deporte sino de la cultura en general.

Fernández (2008) plantea el uso de la novela serbia publicada en España para el conocimiento histórico del rol que jugó el nacionalismo serbio en el proceso de desintegración jurídico-político y territorial de la antigua República Socialista y Federal de Yugoslavia. El autor considera que el estudio y uso de las obras literarias permite acceder a “dimensiones del ‘hecho histórico’ negadas por las ‘fuentes primarias’, y a realidades emocionales, espirituales y simbólicas, tanto individuales como colectivas, de notable significado testimonial” (p.788)

Pero, según Molinero (2012), los planes de estudio de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en España no contemplan el estudio global de la Historia y la Literatura. Los contenidos de ambas asignaturas se distribuyen de forma independiente, lo cual no permite que los alumnos perciban la relación entre un periodo histórico y las manifestaciones literarias acerca del mismo.

En Latinoamérica también se han realizado estudios relacionados con este tema y, entre otros, se tienen los siguientes resultados:

En Cuba se tiene el trabajo de Sueiro y Valdés (2012) acerca del estudio de la Historia a través del análisis del poema *Salutación Fraternal al Taller Mecánico*, del escritor Regino Pedroso, y señalan que, a través de la Literatura, los lectores viven múltiples vidas que los acercan al pasado y a todo el mundo actual que los circunda.

En Venezuela se tiene la propuesta de Jungüittu (2009) para la enseñanza de la Venezuela petrolera a través de las novelas *Casas Muertas* y *Oficina N.º. 1*, de Miguel Otero Silva. Rojas y Guédez (2003) expresan que el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, en su programa de Maestría en Educación, mención Enseñanza de la Historia, ha venido desarrollando una línea de investigación relacionada con los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la educación venezolana y manifiestan que han sido escasos los trabajos de investigación culminados. Uno de esos trabajos es el de Briceño (2004, cit. en Rojas y Guédez, 2003), quien utilizó el análisis de la obra del escritor Antonio Arraiz para facilitar el estudio de la Historia de Venezuela.

Es de señalar que se han encontrado registros más actualizados de experiencias relacionadas con el uso de la Literatura en las clases de Historia en distintos países, pero los

mismos no reflejan la utilización de una metodología de investigación que permita validar los resultados.

3.6. El análisis psicosocial de la Literatura en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Para hablar del análisis psicosocial es necesario ubicarnos primero en el pensamiento de Paulo Freire, quien consideraba que el hombre capaz de transformar la realidad social debe ser un sujeto crítico, con capacidad reflexiva, y esto se logra a través de la formación de una conciencia transitiva crítica. Esta conciencia explica los fenómenos buscando sus causas y efectos, es preponderantemente dialógica y atiende a hechos pasados y presentes proyectándose hacia el futuro. ¿Cómo se logra esto? A través de una educación liberadora y el uso del método psicosocial. Freire creó este método para alfabetizar a los pobres que no sabían leer ni escribir en Brasil en una época en la que estos aprendizajes constituían requisito para votar en las elecciones presidenciales de ese país, pero como bien señala Abratte (2012, p. 1), los fundamentos de este método, su contenido filosófico y humano, tienen vigencia en cualquier espacio y tiempo, “lógicamente con la debida adaptación y enriquecimiento, ya que el método pasa a ser cimiento desde donde se puede construir un edificio de características diversas”.

Freire (2007) crea el método psicosocial partiendo de la existencia de una educación tradicional que él denomina “bancaria”, porque el docente, dueño del saber, deposita este en el alumno, quien no sabe nada y debe ser llenado con ese saber ajeno a él, privándolo de pensar, de crear y actuar. “En el momento en que uno adopta esa actitud...está inmerso en la negación del otro bajo la pretensión de tener un acceso privilegiado a cómo las cosas son en sí” (Maturana, 1997, p. 253). El método psicosocial, a diferencia de la educación “bancaria”,

considera que el docente y los educandos aprenden en comunión, en una relación horizontal, utilizando el diálogo acerca de temas concretos de orden económico, político y social, donde el educando con su palabra analiza y reflexiona acerca de sus problemas y los de la sociedad en su conjunto. Ovejero (1997) señala que la educación liberadora que plantea Freire es encuentro interpersonal, es diálogo, de lo contrario sería una educación opresora. Para Castro, Peley y Morillo (2006, p. 585) “solo el aprendizaje significativo, en oposición al memorístico y repetitivo, tiene sentido, el alumno realmente aprende un nuevo contenido cuando es capaz de darle sentido y significado”.

El análisis psicosocial de las obras literarias para el aprendizaje de la Historia que se propone en esta investigación está inspirado en el método de alfabetización de adultos creado por Freire, ya que en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, tal como lo señalan diversas investigaciones a las cuales se hace referencia en esta investigación, se utiliza la educación bancaria y el libro de texto, no significando con esto que el libro de texto sea malo sino que es necesario que el estudiante tenga a la mano diferentes visiones de los temas que estudia. Una forma de conocer otros puntos de vista e historias que nunca han sido contadas en la historia oficial es a través de las obras literarias. Freire (2008, p. 156) también planteaba esta opción cuando señalaba: “Otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora y no ‘bancaria’ de la educación, sería la lectura y discusión de artículos de revistas, diarios y capítulos de libros”.

Otros elementos que sirven de base al análisis psicosocial de las obras literarias son los pasos seguidos por Freire en el proceso de alfabetización. Estos fueron adaptados al trabajo con las obras literarias en la enseñanza-aprendizaje de la Historia de la siguiente forma:

**FASES DEL MÉTODO PSICOSOCIAL
DE FREIRE PARA
ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS**

**FASES DEL TALLER DE ANÁLISIS
PSICOSOCIAL DE OBRAS
LITERARIAS CON APOYO DE LAS
TIC**

1. Obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabaja

1. Obtención de las obras literarias (novelas) relacionadas con hechos históricos, en este caso Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela

2. Selección del universo vocabular estudiado

2. Selección de la(s) obra(s) con el tema de Historia a estudiar. En este caso se seleccionó la novela *Casas Muertas* de Miguel Otero Silva

3. Creación de situaciones o situaciones de problemas existenciales típicas del grupo con el cual se va a trabajar. Situaciones que abren perspectivas para analizar problemas regionales y nacionales

3. Selección de los capítulos o secciones con los problemas políticos, económicos y sociales

4. Elaboración de fichas con las palabras generadoras

4. Elaboración de las láminas con las lecturas y fotografías relacionadas con los problemas políticos, económicos y sociales

5. Elaboración de fichas con descomposición de las familias fonéticas de las palabras generadoras

6. Proyección con dibujos o fotos de la situación existencial

5. Proyección de las láminas

7. Descodificación de la situación dada, diálogo y problematización 6. Diálogo, problematización, búsqueda de causas y efectos, relación del pasado con el presente proyectándose hacia el futuro

8. Visualización de la palabra generadora estableciendo el vínculo semántico entre ella y la situación existencial

9. Se presenta la palabra sin la foto de la situación existencial 7. Redacción de las conclusiones individuales

10. Se presenta la palabra separada en sílabas y se reconocen éstas

11. Visualización de familias fonémicas que componen la palabra generadora

12. Se hacen ejercicios de lectura

13. Las familias fonémicas estudiadas aisladamente se presentan luego en conjunto, llegando en último término al reconocimiento de las vocales

14. Al día siguiente traer de casa como tarea tantos vocablos como hayan podido crear con combinaciones de fonemas conocidos 8. Actividad grupal a distancia: leer el capítulo de la novela que les corresponde analizar, diseñar las láminas y preparar las preguntas para dirigir el diálogo y la problematización en la segunda sesión presencial

9. Desarrollar la segunda sesión presencial

10. Redacción de conclusiones individuales

Como lo señala Díaz Barriga (1998), la meta última es la formación de sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social comprometida. Es necesario entender que el oprimido no es solo el pobre en bienes materiales sino también es aquel que nunca puede expresar sus ideas y sus pensamientos, el que está condenado a una vida de receptividad y

pasividad, al que se le niega la posibilidad de elaborar sus propias ideas, de inventar el futuro de la sociedad que pertenece a todos (as). “Educar es apostar por el desarrollo en libertad de la capacidad reflexiva y crítica, es decir, hacer que los individuos se conviertan en sujetos, que pasen de una visión del mundo impuesta a otra construida por ellos” (Gil del Pino, 2004, p. 83).

La formación de los ciudadanos para la libertad es muy necesaria en momentos como los actuales cuando la demagogia, el populismo y el clientelismo son utilizados por muchos gobernantes para avasallar a los pueblos y satisfacer sus ansias de poder. Gasca y Olvera (2011) expresan que actualmente hay importantes avances en la democracia pero también se observa una creciente apatía por la misma y poca participación ciudadana. “Los derechos democráticos, por ardua que sea su conquista e implantación, no reducen el riesgo de guerra civil ni el riesgo de golpe de Estado” (Collier, 2010, p.72).

En su obra, *El horizonte encendido. Viaje por la crisis de la democracia latinoamericana*, Rafael Osío (2006) se pregunta si está en peligro la democracia. El autor realiza el análisis de los problemas sociales de varios países de la región a través de su búsqueda del origen de los conflictos del presente en el pasado, y concluye que la democracia está en peligro, siendo necesario relanzar la misma, y esto implica que la población vuelva a la política, que vuelva a votar, que lea, que piense y que converse con el otro, que se eduque para la tolerancia, para el entendimiento y para la igualdad ante la ley.

Se hace necesario, entre otras cosas, que la Universidad asuma su función social y participe en la configuración de la ciudadanía democrática, partiendo por interrogarse acerca del para qué enseña lo que enseña. Como lo expresó Uslar Pietri (2008, p. 14), refiriéndose al caso de Venezuela, “lo que más necesita nuestra educación es una cura de simplicidad...;

preguntarnos simplemente ¿a quiénes tenemos que educar? y luego ¿para qué tenemos que educarlos?”.

3.7. El apoyo de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la Historia

Al caracterizar a la sociedad actual es necesario hacer mención a los siguientes aspectos: es globalizada e informatizada, las compañías tienden a la automatización para reducir costos y ser competitivas en mercados mundiales, se le da prioridad al conocimiento y al aprendizaje, existe incremento de las empresas de servicios y trabajo desde el hogar, recesión económica, mayores expectativas de vida, mayor interés por la educación universitaria por parte de diversos sectores sociales, minorías de grupos religiosos, raciales y étnicos e incremento de la población.

Estas características generan en la sociedad una serie de necesidades educativas y sus consiguientes demandas a las instituciones de educación universitaria, las cuales se podrían resumir como las siguientes: alta calidad y pertinencia, economía de escala en la educación, combinar trabajo con estudio, cursos y carreras cortas sin dejar a un lado las largas, profesionales capaces de competir en un mundo globalizado, que saben utilizar los avances continuos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entrenamiento constante para los profesionales de industrias de alta tecnología (salud, software de comunicación, telecomunicaciones, servicios financieros, petróleo, biotecnología, turismo y hospitalidad, entretenimiento...) y una educación con justicia social que permita a la sociedad el uso pleno de todos sus recursos humanos. “Lo esencial de un proceso de mejoramiento cualitativo de la educación es propender a lograr resultados relevantes y significativos, por su

utilidad y conveniencia, para la sociedad, comunidad o grupo al cual se le presta tal servicio” (Rivas Casado, 2009, p. 37)

Lo anterior conduce a la siguiente interrogante: ¿Qué modalidad de educación universitaria tiene mayores posibilidades de responder a las demandas de la sociedad actual?

Se puede decir que existen instituciones universitarias de modalidad presencial o semipresencial, universidades de educación a distancia tradicional y universidades de educación a distancia mediadas por las TIC.

Para efectos de esta investigación se caracterizará la institución universitaria de modalidad presencial y la institución universitaria de educación a distancia mediada por las TIC. La primera se caracteriza por ser aislada y autocontenida en el campus universitario, con una limitada capacidad de cupos estudiantiles que no responde a la necesidad de economía de escalas, elevados gastos en servicios (transporte y comedor estudiantil, mantenimiento de infraestructura, elevada nómina de personal...), el apoyo al aprendizaje se basa en los libros de texto y las clases magistrales centradas en el docente, las cuales, según diversas investigaciones a nivel mundial, generan estudiantes pasivos, receptores acríticos del saber del profesor. Pero aun cuando estas instituciones se caracterizan por lo antes señalado, se debe reconocer que en ellas existen excepciones y se observan docentes que desarrollan estrategias de enseñanza aprendizaje problematizadoras, creativas, generadoras de análisis crítico, de relaciones entre lo estudiado en las aulas y la vida real...

En relación a las instituciones universitarias de educación a distancia mediadas por las TIC, estas se caracterizan por contar con docentes facilitadores del aprendizaje que ayudan al estudiante a realizar juicios acertados y a discriminar datos e información; poseen diseños curriculares que se rediseñan continuamente para adaptarlos a las necesidades de formación

de la sociedad actual; estos diseños curriculares tienen bien definidos los perfiles, planes y programas de las carreras y bases teóricas destinadas a formar en el conocer, el hacer, el convivir y el ser. En estas instituciones, las TIC sirven de mediadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje al permitir la formación en línea de estudiantes y profesores, servirles de herramienta de trabajo, permitir la comunicación síncrona y asíncrona entre profesores y estudiantes y entre estos últimos. No hay limitaciones de tiempo y espacio; cuando una institución con esta modalidad llega a utilizar las TIC para atender a estudiantes tanto nacionales como extranjeros y establece convenios interinstitucionales que permiten que sus diseños curriculares sean elaborados por especialistas nacionales conjuntamente con los de otros países se habla de la “clase global”. Otro aspecto de estas instituciones es el hecho de que brindan destrezas y conocimientos requeridos por la nueva fuerza de trabajo, a saber: habilidad para adaptarse a situaciones cambiantes, trabajo en equipo, buenas destrezas comunicacionales (lectura-escritura-hablar-escuchar), habilidad para el aprendizaje independiente, destrezas del pensamiento (solución de problemas, análisis crítico lógico-matemático, entre otras.), conocimientos para navegar por internet (dónde obtener y cómo procesar la información para tomar decisiones y resolver problemas).

Existe la tendencia a pensar que incorporar las TIC a una institución universitaria de modalidad presencial es suficiente para que esta se convierta en una universidad de modalidad a distancia mediada por estas tecnologías; hacerlo sería caer en los modelos tecnocéntricos, los cuales, según Dorado (2004 citado en Escontrela y Stojanovic, 2010), se pueden caracterizar por lo siguiente:

Modelo Tecnocéntrico: Medios tecnológicos como un fin en sí mismos, diseño educativo subordinado a la tecnología, inexistencia de un modelo pedagógico claramente especificado, baja interacción de los participantes con los facilitadores y con los demás participantes.

Modelo Logocéntrico: Transfiere la práctica educativa tradicional de la educación presencial a la educación a distancia mediada por las TIC, no toma en cuenta los nuevos roles que estas herramientas generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se basa en modelos centrados en el docente, prioridad de los contenidos, no toma en cuenta las mediaciones entre estudiantes, generalmente las actividades se limitan a la realización y envío de actividades y correcciones estudiante-profesor o profesor-plataforma.

Lo ideal, según Casas (1999), es realizar la reingeniería, reformar estructuras y procesos, abrirse a la interrelación y cooperación; se requiere crear una cultura tecnológica y cambiar el modelo educativo por uno que se base en las teorías de la interactividad, el aprender a aprender, la autoevaluación, la solución de problemas, el aprendizaje activo, las tecnologías informáticas, la creatividad, la comunicación, y las inteligencias múltiples entre otros.

Hay afirmaciones en relación a que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) determinarán los cambios sociales. Esto conduce a reflexionar acerca de los distintos factores que están involucrados en dichos cambios y vemos que hay elementos educativos, políticos, culturales, económicos, tecnológicos, etcétera, es decir, es un proceso complejo, con pluralidad de fuerzas, razón por la cual no se debería decretar que solo serán producto de las nuevas tecnologías.

Ahora bien, cada uno de esos factores tiene unos fines sociales y es aquí donde se debe centrar la atención para preguntarse de qué manera se pueden utilizar las TIC para facilitar el logro de esos fines sociales. Como bien lo señala Marqués (2010), la utilización de las

mismas a favor o en contra de una sociedad más justa dependerá en gran medida de la educación, de los conocimientos y la capacidad crítica de sus usuarios, que son las personas que ahora estamos formando. En el caso específico que nos ocupa, que es el ámbito educativo y específicamente la enseñanza y aprendizaje de la Historia, Acosta (2010) señala que la tecnología no supone en sí misma una solución a los problemas que plantea la didáctica de la misma. La tecnología “ha de ser considerada tan solo uno de los factores que inciden en la mejora del aprendizaje de la Historia en el desarrollo de la dinámica del aula” (Rivero, 2009, p. 456) y que el alumno asuma el uso de la internet “como una herramienta más, junto a la bibliografía y otros sistemas de información” (Mendoza, 2009, p. 3). Balutoiu (2005, citado en UNESCO, 2005, p. 31) señala al respecto lo siguiente:

La función que un profesor de Historia tiene que desempeñar resulta fundamentalmente importante. Uno no debe imaginarse que utilizando el computador de alguna manera logra mantenerse oculto detrás de un servidor y no hacer nada, excepto manejar el cursor. Primero y principal permanece la cordialidad y honestidad del profesor, su actitud respetuosa hacia sus discípulos con la visión de transmitirles información. También es importante la parte desempeñada por la capacidad y el talento del profesor para narrar ciertos eventos. Esta capacidad le garantiza un profundo sentido humano a la clase y a las relaciones profesor-estudiante. La computadora es sólo un instrumento que puedes usar algunas veces; a pesar de su complejidad permanece como una herramienta que debe obedecer las órdenes de un hombre, su creador y maestro.

A continuación se presentan algunos resultados de investigaciones y opiniones emitidas en España por personas reconocidas en el área acerca del uso de las TIC en este proceso:

Romero (1998, cit. en Capel, 1998) señala que en España, al implantarse la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se plantearon las bondades que traería el uso del ordenador en el aprendizaje de la Historia, pero los resultados indican que esta tecnología se ha utilizado de forma acrítica y como otra ruta para presentar ejercicios que conducen al mismo tipo de lecciones del manual escolar.

Colomer, Llavador, Martínez, Souto y Padilla (2004) realizaron una investigación destinada a conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea desde la perspectiva de los alumnos en Murcia, durante un periodo de diez años, investigación que dio a conocer que en los niveles de bachillerato la presencia de las TIC es inexistente. Los autores encontraron 35 aportaciones referidas al uso de las TIC en un total de 42.000 aportaciones, considerando que solo 13 de las 35 aportaciones eran innovadoras.

Prats, Tatjer y Vilarrasa (2005) señalan que dentro de los proyectos educativos destinados a incentivar el uso de las TIC se encuentra el Proyecto Icària. A través del mismo se busca el conocimiento de la ciudad de Barcelona pero su estructura está centrada en las Ciencias Sociales, destacando la Geografía y la Historia. Este proyecto tiene dos objetivos generales, uno destinado a generar actividades didácticas que propicien el conocimiento social y el desarrollo de valores democráticos; el otro objetivo busca que los docentes utilicen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico.

Rivero (2009) realizó un estudio aplicando la multimedia expositiva en las clases de una unidad didáctica acerca del mundo romano a estudiantes de 1º de ESO. Utilizó gráficos, textos de Historia, mapas y vídeos. Los resultados indican que ha habido cambio de actitud en profesores y estudiantes. La clase ha mejorado, los estudiantes consideran que la multimedia es útil porque hace las clases dinámicas y muestra la información de una manera diferente a la del libro de texto. Otro aspecto detectado fue que no hubo preferencia por la imagen sobre el texto. La tendencia es a preferir lo dinámico sobre lo estático, aun cuando los elementos dinámicos sean gráficos, textos, o mezcla de texto e imagen.

Romero (2001, cit. en Armas, 2012) ha investigado el papel de los ordenadores en la enseñanza de la Historia. Por su parte, la Revista Íber (2002, cit. en Armas, 2012) también se ocupó de internet y de la enseñanza de la Historia en su publicación número 12.

En Venezuela se tiene que Colmenares (2000) realizó una investigación experimental preprueba-postprueba con grupo control, con la finalidad de determinar si el uso de la computadora facilita la enseñanza de los conceptos, procedimientos y actitudes en Historia para lograr un adecuado aprendizaje en los estudiantes de 5° grado de Educación Básica. Los resultados indican que la utilización de la computadora para la enseñanza de los procedimientos de la Historia de Venezuela tuvo un efecto positivo en el rendimiento de los alumnos de 5° grado de Educación Básica. Por su parte, Dugarte y Guanipa (2009) investigaron la importancia de las TIC como medios didácticos en la Educación Universitaria concluyendo que el uso de las mismas es necesario en ese nivel educativo como complemento de los medios tradicionales para acortar las distancias entre el profesor y el estudiante, facilitar el abaratamiento de costos y permitir el acceso a la educación y a la cultura a estudiantes ubicados en lugares remotos, quienes con el uso de otros medios y en otras condiciones no podrían lograrlo.

Entre las investigaciones y opiniones de especialistas de otros países se tienen las siguientes:

En la Georgia University se desarrolló una experiencia utilizando ordenadores portátiles y conexiones en el desarrollo de unas clases de Historia, obteniendo como resultado que no mejoró el nivel de aprobados ni la habilidad en redacción pero “facilitó que algunos alumnos se introdujeran con más intensidad en el estudio de la asignatura” (Fernández, 2006, p. 26)

Los docentes no solo deben aprender a manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sino que además deben aprovechar las mismas para elaborar los recursos a utilizar en las aulas. “Existen en nuestros días numerosos recursos, pero ninguno de ellos se adaptará tanto a las necesidades del docente como aquellos elaborados por él mismo.” (Mendoza, 2009, p. 4). La opinión de Mendoza es importante para efectos de la investigación que se está presentando debido a que las láminas utilizadas en el taller de aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través de obras literarias con apoyo de las TIC, fueron elaboradas por la docente investigadora y por los (as) estudiantes que conformaron la muestra.

Otro aspecto a considerar es el uso de las TIC en la formación de docentes en instituciones de educación a distancia; al respecto Prats et al. (2005) y Gamis (2009) expresan que es necesario incluir las mismas en la formación de profesores y para García Aretio, Ruíz y Domínguez (2007) y Delors (1996) estas deben utilizarse en la educación a distancia. Hay que resaltar estas aportaciones ya que los (as) estudiantes de la muestra seleccionada para esta investigación son docentes de Educación Básica y estudian en la Universidad Nacional Abierta (UNA), cuya modalidad de estudio es a distancia.

La UNA es la primera universidad pública con modalidad a distancia en Venezuela, creada en 1.977, con una cobertura nacional a través de sus 22 Centros Locales y Unidades de Apoyo. La autora realizó en octubre 2011 un sondeo de opinión entre 100 estudiantes de la UNA del Centro Local *Nueva Esparta* y el 54% son estudiantes con edades comprendidas entre 20 y 30 años y el 92% trabaja. Se debe señalar también que en una investigación de Herrera (2005) se detectó que el 76,9% de la población neoespartana entrevistada demandaba educación universitaria pública de modalidad presencial y el 82,2% quería estudiar en la isla

de Margarita, pero las instituciones de esa modalidad no tienen cupos suficientes para atender la demanda, quedándoles como alternativa estudiar en la UNA.

Esta es una institución que tiene en las TIC una gran oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. La UNA se encuentra en el proceso de transformarse de universidad con modalidad educativa a distancia tradicional a universidad con modalidad educativa a distancia mediada por las TIC, y en este camino cuenta con fortalezas como su experiencia de 34 años en la modalidad de educación a distancia, las tareas cumplidas con miras a insertar las TIC en el proceso educativo, el personal docente y los estudiantes que conocen el uso de estas tecnologías y están acostumbrados al uso de las mismas. Hasta el momento se ha manejado el uso del material de instrucción impreso con un plan de curso que sirve de guía, además de las asesorías presenciales y el uso de internet para el envío de informes o realizar consultas del estudiante al profesor. Esta última actividad no está extendida entre todo el personal académico. También hay asignaturas que se evalúan con trabajos prácticos y pruebas de desarrollo, pero la asignatura Historia de Venezuela se evalúa con pruebas de selección, con preguntas que generalmente están referidas a nombres, fechas y acontecimientos (Ver anexo N°. 13), lo cual genera que el estudiante trate de memorizar la información con el fin de aprobar los exámenes y no realice el análisis crítico de la misma.

Hasta la fecha han sido pocos los trabajos de investigación destinados a conocer el efecto de las TIC en la enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de las carreras de pregrado de la UNA y específicamente en la asignatura *Historia de Venezuela* solo se localizó la investigación de Guardia (2004). El autor citado realizó una investigación con estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA Centro Local Aragua, desarrollando un taller presencial y a distancia. La parte presencial sirvió para tratar la teoría de la Historia

y la importancia de una enseñanza de calidad de dicha asignatura. Se entregó un CD con las asignaciones. Los (as) estudiantes aplicaron las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Historia en aulas escolares y utilizaron el correo electrónico y chat para el envío de las asignaciones al facilitador y para realizar consultas.

Esto da a entender que la investigación que se está presentando es necesaria no solo como un aporte al campo de la didáctica de la asignatura *Historia* en general sino también para la UNA, como institución universitaria a distancia, en la formación de docentes.

3.8. La interdisciplinariedad en la enseñanza y aprendizaje de la Historia

La interdisciplinariedad juega un papel importante en la solución de los problemas sociales, tecnológicos y científicos, al tiempo que ayuda a sacar a la luz nuevos y ocultos problemas que análisis de corte disciplinar no permiten observar. Para dar inicio a este tema se considera necesario plantear que la palabra *disciplina* ha tenido significados contradictorios a lo largo de la historia, pero de una u otra forma los mismos se relacionan. Por una parte, se entiende la *disciplina* como obediencia al superior, sumisión y orden. Por otra, *disciplina* se entiende como voluntad de saber, autonomía, rigor, responsabilidad en la búsqueda del conocimiento, y *disciplinas* como asignaturas académicas, ya sea con visión disciplinar, parcelada o interdisciplinar.

Realizando un recorrido por los antecedentes de la interdisciplinariedad, se encuentra que Platón fundó en Atenas, en el año 388 A.C., una institución a la que denominó “Academia”, la cual, según Savater (2009), podría considerarse como la primera universidad europea. En la Academia ya se observaba el estudio de diferentes disciplinas: Filosofía, Matemáticas, Astronomía, Ciencias Físicas y Naturales. Es de señalar que esta institución estaba destinada a la formación de los políticos y gobernantes, a formarlos como filósofos, a enseñarles a buscar el saber. Para Platón esto era necesario, ya que lo ocurrido con su maestro Sócrates demostraba que las autoridades tomaban decisiones injustas, sin reflexión alguna. Más tarde él consideró, y es un tema que requiere un estudio aparte, que la solución no era el Estado gobernado por filósofos sino que el mismo estuviera pautado por leyes.

Platón también se refirió a las disciplinas en la enseñanza de la infancia, considerando que era necesario darle al niño “maestros que lo instruyan en toda clase de disciplinas y ciencias, según conviene a un hombre libre” (Savater, 2009, p. 27). Para Platón, llegar a ser libre

implicaba pensar y salir a mirar las ideas. Aun cuando las ideas para él tenían un significado diferente al que le podemos dar actualmente, la esencia de su pensamiento sigue en vigor: hay que pensar, hay que analizar lo que creemos saber, lo que creen saber los demás, lo que nos quieren imponer y lo que los demás creen saber acerca de lo que nosotros creemos saber.

Se percibe en Platón el planteamiento de las disciplinas como asignaturas de estudio y la disciplina como responsabilidad y rigor en la búsqueda del conocimiento. Es probable que en la educación del niño la disciplina también se refiriera a la obediencia a los maestros para mantener el orden en las clases; pero se observa que el objetivo era la formación de un hombre libre, lo cual implica que el niño no acepte como verdades acabadas lo que le dicen los maestros. Otro aspecto a considerar es que si Platón planteaba la necesidad de pensar, de analizar lo que nos quieren imponer, para poder ser libres, se tenía que el contenido de las disciplinas, desde el punto de vista de asignaturas académicas, no debía ser considerado por los estudiantes como un dogma.

En relación con las disciplinas, se tiene que en la Edad Media se decía que existían siete artes liberales que se dividían en dos grupos, el *Trivium*, que comprendía la Gramática, la Retórica y la Dialéctica, y el *Quadrivium*, que abarcaba la Aritmética, la Geometría, la Astronomía y la Música (Carderera, 2012; López, 2009 y Carballosa, 2007). Esas asignaturas pertenecían a un tipo de educación general, destinada a formar un hombre libre y pensador. Una vez aprobada esta etapa se tenía acceso a la educación especializada en la rama científica o arte servil que se quería ejercer (López, 2009). Es de señalar que la tendencia en la Edad Media y antes de ella era a tener una concepción global de la realidad, tal es el caso de Leonardo Da Vinci, matemático, inventor, artista, pintor, dibujante y escultor. En el siglo XVII se tienen casos como el de Newton, que fue matemático, químico y astrónomo.

Carballosa (2007) señala que en la Edad Media surgieron obras con tendencia a la unidad de saberes como *New Atlantis* de Bacon y la *Pansophia* de Comenio. La primera hablaba de la Casa de Salomón como Centro de Investigación Científica y la segunda de la unidad del saber por contemplar el conjunto de cosas como una unidad. Se buscaba la formación de un hombre con visión global de su realidad a través de la disciplina como búsqueda del conocimiento y el estudio interdisciplinar de los temas. Las disciplinas vistas de esta forma se oponen a la disciplina como obediencia y sumisión ante el que se dice dueño del saber.

En el siglo XVII surge el paradigma mecanicista de la ciencia, basado en la mecánica newtoniana y el sistema heliocéntrico de Copérnico. Para Newton, “los cambios de movimiento de cualquier objeto son el resultado de las fuerzas que actúan sobre él [...] reemplazó un estado meramente descriptivo de los fenómenos por un esquema racional... entre causa y efecto” (French, 2006, p. 19). Como señala Ortiz (2000), se pasó de la idea Aristotélica de que todo cambio de la Tierra como centro del universo era causado por el movimiento uniforme de esferas celestiales a tener una fórmula matemática para describir un sistema físico. Todo lo que ocurriría en el mundo era predecible a través del nuevo lenguaje matemático aportado por el cálculo infinitesimal, todo era lineal. “Suponiendo conocidas la posición (condiciones iniciales) y movimiento de todas las partículas materiales, y suponiendo conocidas las leyes que gobiernan las fuerzas entre esas partículas, entonces podríamos calcular (describir) la historia completa del universo” (Ortiz, 2000, p. 15). Ubicándonos en el terreno educativo, aquí está la razón de por qué consideramos que si realizamos una evaluación inicial a un grupo de estudiantes, les aplicamos un tratamiento y analizamos matemáticamente los resultados, estamos obteniendo una verdad, algo predecible, todo se traduce a una causa y un efecto. Los seres humanos pasaron a ser considerados

objetos, su comportamiento se podía predecir tal como el de las máquinas, todo el universo se visualizaba como un gran engranaje. El hombre también pasó a considerarse con capacidad para controlar la naturaleza a través de su capacidad de predecir y describir fenómenos con sólo utilizar cálculos matemáticos.

Ortiz (2000) señala que el paradigma mecanicista estaba sustentado principalmente en el positivismo. Para Kolakowski (1971, cit. en Moulines, 1979), los orígenes del positivismo se pueden encontrar en los autores mecanicistas del siglo XVII, pero Moulines (1979) considera que el origen del mismo debió darse al tener una ciencia natural exacta y esto ocurrió a mediados del siglo XVIII y una de sus características fue la conexión con la investigación matemática de la naturaleza. En relación al término positivismo como sinónimo de científico éste aparece en las ideas de Saint Simon, quien consideraba necesaria una nueva disciplina que generara conocimientos basados “en la observación objetiva del orden social para desentrañar las funciones que dentro de él cumplen las organizaciones sociales concebidos a semejanza de órganos que componen un organismo viviente” (Berthier, 2007, p. 1). Buscaba la creación de una ciencia social exacta como la Física y la Matemática. Pero fue Comte quien fundó el positivismo como sistema filosófico y como metodología científica, a través de la cual no se buscaban causas sino describir sistemáticamente los fenómenos para poder hacer predicciones que permitieran actuar sobre la naturaleza, pero cada ciencia tendría su metodología autónoma debido a que su objeto de estudio es diferente al de las demás. Berthier (2007) señala que cuando Comte da a conocer estas ideas ya se había iniciado la época de la especialización científica, ya no se buscaba la comprensión global de la realidad sino el estudio parcelado de la misma y surgieron los celos profesionales que conducían a defender dicho espacio.

Además de la experimentación científica, a mediados del siglo XVIII surge la Revolución Industrial; Caballero y García (2012) expresan que con la llegada de la misma en el ámbito productivo se produjo la separación entre las personas que piensan y toman decisiones y las que obedecen y ejecutan. Además se descompusieron los procesos de producción en actividades sencillas y automáticas, transfiriéndose este modelo al sistema educativo, lo cual generó la utilización de contenidos demasiado abstractos, inconexos y por tanto incomprensibles que impedían la participación en procesos de reflexión crítica acerca de la realidad y la vida comunitaria.

El sistema económico requería desarrollarse y por ello estimuló que la ciencia se fragmentara en especialidades como la Química, la Física y la Ingeniería Mecánica, necesarias para el avance industrial. La ciencia aplicada existía desde hacía muchos siglos, pero la invención de la electricidad, del teléfono, el ferrocarril y el barco a vapor favorecieron su desarrollo. También esta ciencia se tornó dependiente de la industria y del Estado. Son ellos quienes dictan las pautas a seguir. Se desarrolla o desaparece una rama de la ciencia según se necesite o no para los procesos productivos.

Estos hechos fueron tan influyentes que para Ortega y Gasset (1997), refiriéndose al siglo XIX, los tres principios que han hecho posible ese nuevo mundo son la democracia liberal, la experimentación científica y el industrialismo.

Ahora bien, cómo influyó esta situación en la disciplina observada desde tres puntos de vista: como obediencia y sumisión al superior, como rigor en la búsqueda del conocimiento y como asignatura académica.

Para Aristizabal, Calvache, Castro, Fernández, Lozada, Mejía y Zúñiga (2005) la prioridad se le otorgó a la capacitación laboral, a través de un currículum pragmático y

tecnicista, se implementaron los criterios de eficiencia, calidad y control a través de la evaluación y a través de la visión del profesor como administrador de contenidos y no como intelectual de la educación. Aquí el docente es el poseedor del saber y el estudiante es el receptor del mismo, es la visión bancaria del proceso de enseñanza-aprendizaje de la cual habla Freire (2008). La disciplina cobra valor como control, se requiere obediencia al superior, se desvaloriza la disciplina como rigor y voluntad en la búsqueda del conocimiento; ya todo lo que hay que aprender está preparado, sólo se requiere recibirlo para tener el perfil profesional requerido por las industrias. Lo que hay que estudiar está parcelado en diversas disciplinas inconexas. Las instituciones escolares se convirtieron en especies de fábricas de profesionales en las diferentes áreas requeridas por el sistema económico. En estos recintos educativos se comenzó a ejercer un poder disciplinario que se centraba en el cuerpo de los estudiantes para someterlos a la disciplina del espacio y el tiempo escolar, era una especie de “captura exhaustiva del cuerpo, los gestos, el tiempo, el comportamiento del individuo” (Foucault, 1971 citado en Rojas 2012, p. 11).

En cuanto a la generación de las diferentes disciplinas de estudio se comenzó a observar una tendencia hacia la hiperespecialización, pero “la frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios van a aislar a la disciplina en relación a las otras y en relación a los problemas que cabalgan las disciplinas” (Morín, 2010, p. 1). También para Morín (2010) puede ocurrir que los investigadores consideren el saber en su disciplina como de su propiedad y el término disciplina pase también a ser entendido como control cuando el científico cierra su espacio, su saber disciplinar, para que no entren investigadores de otras disciplinas. Foucault (1971, cit. en Rojas, 2012) expresa que los poseedores de los saberes son enemigos unos de otros.

Se observa que no se maneja la búsqueda de una visión global de la realidad, “debido a la ultraespecialización, el más sabio de los científicos domina hoy apenas una pequeña parte del conocimiento” (Pesci, 1999, p. 17) y esta es la tendencia que se mantiene hasta ahora en la práctica pedagógica. Esta situación se basa en la idea de que todo lo que ocurre, incluyendo el aprendizaje, es mecánico y es comprensible que así se plantee porque el paradigma mecanicista y el enfoque metodológico positivista predominaron durante casi dos siglos. “Se educa desde una perspectiva para la sumisión, para la creencia en una realidad estática, ordenada, fragmentada” (Morán y Méndez, 2012, p. 72).

A lo largo de la primera mitad del siglo XX se desarrolla la *Teoría de la mecánica cuántica*, que indica la imposibilidad de utilizar la *mecánica newtoniana* en el estudio de elementos atómicos. La *mecánica newtoniana*, que servía de cimiento a la ciencia desde el siglo XVII, había permitido el análisis de partículas macroscópicas y microscópicas, permitía el cálculo de su posición y velocidad con la fuerza aplicada y, como se señaló antes, había ejercido su influjo en todos los campos del conocimiento, pero ahora no tenía respuestas para explicar el comportamiento de las partículas microscópicas cuya característica de onda-partícula no permite determinar su posición y velocidad de la misma manera como se venía haciendo antes de descubrir esta propiedad. Heisenberg, según Martínez (1999), demostró que existe incertidumbre en toda descripción de la naturaleza. Cuando se intenta calcular la velocidad de una partícula menos seguro se está de la posición y viceversa. No se puede predecir el futuro de una partícula porque no se conoce con certeza su presente. La *mecánica cuántica* plantea que solo se puede calcular la probabilidad de encontrar una partícula en cierto estado físico a través de la ecuación matemática que relaciona la función de onda de la partícula con la fuerza aplicada sobre ella. Aunado a esto surge la *Teoría de la Relatividad* de

Einstein, que señala que tiempo, espacio y masa no son absolutos, que dependen de las condiciones del observador que los mida: los sistemas de referencia son relativos.

Ahora bien, como lo expresa Ortiz (2000, p. 154), “el hecho en sí no es nuevo, lo que es nuevo es nuestra forma de interpretarlo, nuestra forma de conocerlo”. El mundo quizás siempre ha sido no previsible, no lineal, no ordenado, pero el paradigma utilizado para tratar de comprenderlo lo planteaba diferente y resultó adecuado hasta tanto no se encontraran características de este mundo que no podían ser explicadas por el mismo. Para Russell (1975, cit. en Martínez, 1999, p. 26), el mundo externo “se compone de acontecimientos cortos, pequeños y causales. El orden, la unidad y la continuidad son invenciones humanas..., y nuestra vida diaria se desenvuelve en el reino del caos por el que estamos quizá rodeados”.

Lo cierto es que el hombre entró en el siglo XXI con un nuevo paradigma para conocer su mundo, un paradigma que indica que el espacio y el tiempo no son absolutos. “Einstein mostró que no hay un “universal ahora, solo hay un ‘aquí y ahora’ para cada observador” (Bronowski, 1978, cit. en Martínez 1999, p. 39). Lo anterior conduce a comprender, como lo expresa Martínez (1999, p. 17), que cada ser humano tiene “una historia personal, familiar, social y cultural única e irrepetible. Este hecho hace que el individuo vea las cosas desde un punto de vista que no coincide totalmente con el de ningún otro ser humano”. Los sistemas de referencia son relativos. Para Maturana (1997, p. 24), “uno no puede hacer referencia a una realidad independiente de uno”. Igualmente, Martínez (1999, p. 20) señala que “el significado del fenómeno es el resultado de un proceso, la resultante de una interacción, un diálogo o una dialéctica entre el sujeto y el mundo”. El ser humano influye en lo estudiado.

La Historia como asignatura académica ha pasado por las etapas de las cuales hemos hablado antes. El paradigma mecanicista y la metodología positivista dejaron su huella y aún

se mantienen vigentes las prácticas pedagógicas basadas en ellas. Un ejemplo son los siguientes resultados:

En España, Güemes (1994), Molina, Alfageme y Miralles (2010), Martínez, Urquijo, Valls, Yagüe y Crespo (2008), Ballesta (2012) y Merchán (2012) coinciden en sus conclusiones en cuanto a que el material de instrucción más valorado por los docentes es el libro de texto.

Arista, Bonilla y Lima (2010) investigaron en México las opiniones de un grupo de docentes de Educación Primaria acerca del libro de texto, obteniendo como resultado, al referirse a las estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia, que el 78,95% de los docentes le da prioridad a la lectura del libro de texto.

Según datos suministrados por Ramírez (2007), en una muestra de 1.473 docentes de Educación Básica en Venezuela se evidenció que el 53% considera el texto escolar como un recurso pedagógico imprescindible, incapaz de contener mensajes discriminatorios (44,5%), con incuestionable capacidad pedagógica (42%) y de tal utilidad (61%) que debería ser el centro de toda actividad docente (55%).

Cuban (1991, cit. en Fuentes, 2002 y en Villaquirán, 2008) analizó las investigaciones de Stevens, Koos y Toxel, Hughes y Melvi y Briggs realizadas en la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos, 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.

En España, según Iber (2000, cit. en Prats y Valls, 2011) y González Gallego (2004, cit. en 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.

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.

Por lo antes señalado se hace necesario un cambio en la metodología de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Esta debe basarse en el nuevo paradigma del conocimiento científico, el cual conduce a plantearse lo siguiente:

-La disciplina en las aulas de Historia como dominio y mantenimiento del orden y obediencia al superior ya no pueden ser porque nadie es dueño de la verdad absoluta. Todos tienen un punto de vista válido de la realidad. La educación bancaria y el dogmatismo deben superarse. Por eso, en el ámbito educativo, se requiere que docentes y alumnos aprendan en comunión, e igualmente se hace necesario utilizar fuentes de datos que antes no eran consideradas relevantes como es el caso de los relatos orales, las experiencias de vida, la Literatura, que narra hechos que no aparecen en los textos oficiales, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como apoyo a la búsqueda de información y al intercambio de conocimientos, entre otras.

-La disciplina como rigor, como voluntad y método en la búsqueda del conocimiento debe continuar, pero la metodología no debe ser la misma. Ya no es válida la metodología positivista. Es necesario utilizar otras y se está en ese proceso. Se debe utilizar una metodología que considere al ser humano como lo que realmente es y no como una máquina, como un objeto manejable, con un comportamiento predecible.

-Se debe retornar a la interdisciplinariedad, ya que es necesario considerar los diferentes puntos de vista de las disciplinas en relación al asunto en estudio. Todo conocimiento es relativo, ya no se justifica el estudio parcelado de la realidad.

- Antes se tenía la idea de que a través de cálculos matemáticos se podía predecir el comportamiento de los cuerpos, incluyendo a los seres humanos. Se pensaba que el mundo seguía un curso evolutivo lineal, se podía estancar, pero nunca regresar, siempre iba hacia delante de forma predecible. Ahora sabemos que no hay nada seguro, el mundo es impredecible y debemos tratar de conocerlo juntos, no aislarse queriendo hacerse dueños de la verdad.

- El mundo no sigue un curso lineal, es así que hoy presenciamos países retornando a etapas políticas, económicas y sociales que se pensaba habían sido superadas. También hay un retorno a la visión interdisciplinaria de la realidad que se manejaba antes de imponerse el paradigma mecanicista, claro está que con unos cambios; ya no es una persona aislada tratando de comprender el mundo a través de diversas disciplinas sino la persona en comunión con otras personas tratando de comprender el mundo a través de diversas disciplinas.

Ya han surgido ideas respecto a los cambios que se deben introducir en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, y unas de ellas son las de la red estable de historiadores de diferentes países denominada “Historia a Debate”, que publicó un manifiesto el 11 de septiembre de 2001 en el cual se propone, entre otros aspectos, la interdisciplinariedad de la Historia de dos maneras: una que involucre la amplia y diversa comunidad de historiadores y otra sería a través de “intercambiar métodos, técnicas y enfoques... con las ciencias sociales,

con la literatura, con la filosofía... y con las ciencias de la naturaleza..., sin olvidar las disciplinas emergentes que tratan de las nuevas tecnologías” (Barros y Navarro, 2001, p. 19).

En Venezuela existen grupos de investigación historiográfica que coinciden con las ideas de la red *Historia a debate*. Tal es el caso del grupo de historiadores que conforman el *Centro de Estudios de Historia Actual*. Para López (2003), este grupo plantea la participación de las comunidades populares, grupos étnicos y sociales en general en la producción del conocimiento histórico. Este no debe estar reservado a un reducido grupo de intelectuales que se creen dueños de la verdad absoluta. “La historia escrita por élites busca evitar que las clases dominadas adquieran conciencia del carácter histórico, cambiante, de la sociedad, de su propia historicidad y de su capacidad real para transformarla” (López, 2003, p. 5). La Historia no es objetiva, no está separada del investigador. Este la impregna de intereses de clase, de prejuicios, de sus gustos personales y además influye en ella con el método y las teorías que aplica.

Hoy en día, según Torres (1994), la globalización, el enfoque holístico, la enseñanza sinérgica y la interdisciplinariedad son tendencias que expresan lo que sucede en el mundo de las ciencias y el llamado que existe a la articulación entre ellas para dar solución a los diversos problemas que enfrenta el hombre. La interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que existen en cada sociedad.

Humphreys (1981, cit. en Carballosa, 2007, p. 80) denomina a la interdisciplinariedad *enseñanza sinérgica* y plantea que la misma implica “que el estudiante rápidamente perciba las relaciones entre el aprendizaje en todas las áreas del currículo y su aplicación a través de cada asignatura”. Lo cierto es que la tendencia actual es a la integración de disciplinas. Los

conocimientos sin vinculación entre sí rompen la asimilación consciente de los conocimientos y habilidades. Morín (2010, p. 1) señala que, cuando las disciplinas están aisladas, “el objeto de la disciplina será entonces percibido como una cosa en sí; las relaciones y solidaridades de este objeto con otros, tratados por otras disciplinas, serán dejadas de lado así como también las ligazones y solidaridades con el universo del cual el objeto es parte”. Se hace necesario romper con ese aislamiento sin dejar de respetar los límites que generan las particularidades de cada asignatura.

Para Jacobs (1999, cit. en Coffey, 2013, p. 1), la interdisciplinariedad se justifica por lo siguiente:

Hay muchos temas que no son tratados en la escuela a causa de la amplitud y profundidad de la información que es accesible en una sociedad globalizada y tecnológica. Gran parte de lo del currículum que está contenido en los textos de estudio no es ni oportuno ni relevante para la vida de los estudiantes. Adicionalmente el programa diario a menudo fragmenta el saber así que a cada profesor se le da un tiempo para cubrir o estudiar el material que probablemente será evaluado por pruebas diseñadas por las autoridades. Todos estos inconvenientes dificultan que el profesor involucre a los alumnos en el estudio de algún material en profundidad y hacer conexiones entre áreas y temas. El modelo interdisciplinario de enseñanza permite a los estudiantes observar la relación entre áreas temáticas (por ejemplo la relación entre Literatura e Historia, o Matemática y Ciencia).

En el caso de la investigación que nos ocupa se consideró pertinente la interdisciplinariedad entre la asignatura *Historia* y la asignatura *Lengua y Literatura*, buscándose que existiera complementariedad entre las mismas, que los (as) estudiantes puedan encontrar en las obras literarias información histórica que no es tratada en los libros de texto que contienen la Historia oficial. Igualmente se buscó que este estudio se realizara analizando críticamente situaciones de orden político, económico y social del gobierno dictatorial de Juan Vicente Gómez, estableciendo relaciones con el presente, todo esto dentro del marco de un trabajo grupal con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

3.9. Las diferencias por género en la percepción y el aprendizaje de la Historia

En primer lugar veamos algunos de los resultados obtenidos en investigaciones relacionadas con el género y el aprendizaje en diferentes asignaturas y niveles educativos.

A inicios de la década de los años 60, según lo señalan Inda, Rodríguez y Peña (2010), la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico, que forma parte del *Institute for Education* de la UNESCO, analizó el rendimiento académico de los estudiantes de diversos países. En su primer trabajo, conocido como *The Pilot Twelve-Country Study* (1959-1962), se evaluó el rendimiento en Matemáticas, Lectura comprensiva, Geografía, Ciencias y Habilidades no verbales en estudiantes de 13 años, llegando a la conclusión de que en los Estados Unidos las estudiantes tenían mejor rendimiento en todas las áreas, pero en otros países (Inglaterra, Finlandia, Francia, Alemania, Israel y Yugoslavia) su rendimiento era superior en Lectura comprensiva, Habilidades no verbales, Matemáticas y Geografía, mientras que el rendimiento de los estudiantes era superior en el resto de las disciplinas científicas.

En los años 90, según Inda et al. (2009), diversos estudios concluyeron que las estudiantes obtenían mayores logros escolares en todas las disciplinas, lo que generó un amplio debate en los medios de comunicación de diversos países como Gran Bretaña, Australia, Estados Unidos, Canadá y Nueva Zelanda. Ello provocó un aumento de los proyectos de investigación que analizaban las causas que generaban estas diferencias. Los resultados indicaron que las estudiantes obtenían mejores puntajes en aquellas disciplinas tradicionalmente calificadas de femeninas como, por ejemplo, Lengua, Humanidades e Idiomas extranjeros y además comenzaban a igualar resultados con los estudiantes en áreas donde estos habían tenido un amplio dominio, mientras que la situación inversa no se

observaba, pues no había un aumento en el logro académico de los varones en materias típicamente femeninas.

Vásquez (1990, cit. en Inda et al., 2009) realizó un estudio del rendimiento académico (medido por las calificaciones escolares) y del rendimiento objetivo (competencias) de los alumnos de Bachillerato en España. Los resultados indicaron que las alumnas tienen un mayor rendimiento académico que los alumnos en Física y Química, pero en el rendimiento objetivo los alumnos obtienen valores mayores. Estos resultados, según Inda et al. (2009), se relacionan con los del último informe del *Programme for international Student Assessment* (PISA) del año 2006, en el cual se señala que las estudiantes han obtenido mejores resultados en la competencia en la que tienen que analizar si una situación de conocimiento a la que se enfrentan puede ser abordada desde una perspectiva científica y en la competencia de generalización de la evidencia científica, mientras que los varones son mejores en la competencia más práctica, es decir, en la aplicación del conocimiento de la Ciencia a una situación planteada. Inda et al. (2009), una vez analizado el informe PISA, también encontraron que las estudiantes obtuvieron un rendimiento superior al de los estudiantes en Lectura, mientras que en la competencia matemática fue lo contrario, pero se observa que la diferencia de los puntajes entre géneros es mayor en la competencia lectora que en la competencia matemática.

Fuentes (2002a) detectó en su investigación con estudiantes de Secundaria en España que, en relación al interés por la Historia, las estudiantes se muestran más entusiastas y colocan la Historia entre las asignaturas de su preferencia. En cambio, los estudiantes solo demuestran un interés medio. Rodríguez (2009) también realizó investigación con estudiantes de Educación Secundaria en España y constató que las alumnas obtienen calificaciones

significativamente más altas que los alumnos, salvo en Educación Física, donde no hay diferencias significativas entre chicos y chicas.

En relación con resultados obtenidos en investigaciones con estudiantes universitarios se tiene el trabajo de Martín y Camarero (2001), quienes investigaron diferentes aspectos del aprendizaje de 1.174 alumnos pertenecientes a distintas especialidades de la Universidad de Oviedo, obteniendo entre sus resultados que no hay diferencias significativas en el rendimiento académico y en la motivación según el género, que los varones tienen un menor empleo de la mayoría de las técnicas que configuran las estrategias de aprendizaje en comparación con las alumnas, lo cual denota un tipo de estudio mucho menos metódico y que tienen un estilo reflexivo (de observación y recogida de datos) común a ambos géneros.

A este mismo nivel educativo se tiene el trabajo de López-Aguado (2011), quien investigó los estilos de aprendizaje de 805 estudiantes de la Universidad de León, de los que 287 son hombres (el 35,7%) y 518 mujeres (64,3%). Los resultados indican que, excepto para el teórico, todos los estilos de aprendizaje presentan diferencias significativas en las medias en función del género, siendo especialmente relevantes para los estilos reflexivo y pragmático debido a que los hombres presentan mayores niveles de actividad y pragmatismo y las mujeres de reflexividad.

En México, Camacho (2006) investigó la autorregulación para el aprendizaje en una muestra de 469 estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma del Estado de México, obteniendo, entre otros resultados, que las estudiantes son más autorreguladas que los estudiantes.

Igualmente en México, Fortoul, Varela, Ávila, López y Nieto (2006) investigaron el rendimiento académico de una muestra de 423 estudiantes de medicina de la Universidad

Autónoma de México. Los resultados indican que los promedios fueron muy similares en ambos géneros.

En Venezuela, Poleo y Rubino (2008) investigaron la relación entre las diferencias individuales y el desempeño académico de 50 estudiantes de pregrado del Instituto Pedagógico de Caracas en un Ambiente de Aprendizaje basado en la *Web*. Los resultados indican, entre otras cosas, que los participantes de sexo femenino lograron un alto desempeño académico, y sus pares de sexo masculino evidenciaron bajo desempeño académico en relación con el grupo evaluado. En este sentido, Hakkarainen y Palonen, Gunn y McSporan (2003, cit. en Poleo y Rubino, 2008) señalan que las estudiantes tienen un mejor desempeño que los estudiantes en ambientes de aprendizaje mediados por computadoras.

Se observa que lo que se señalaba en los años 60 en Estados Unidos y en diversos estudios en los años 90 acerca de que el género femenino tenía el mayor rendimiento en todas las áreas académicas no se demostró en posteriores investigaciones, pero sí se detecta que los estudios realizados en los años 60, en los 90 y en el informe PISA del 2006, señalado por Inda et al. (2009), las estudiantes tienen un mayor rendimiento en Lectura. Otro aspecto es la coincidencia de los resultados obtenidos por Vásquez (1990, cit. en Inda et al., 2009), el informe PISA (2006, cit. en Inda et al., 2009) y López-Aguado (2011) en cuanto a que los varones tienen un mayor rendimiento en la aplicación práctica de los conocimientos. En los resultados obtenidos por López-Aguado (2011) y por Martín y Camarero (2001) hay una diferencia debido a que el primero encontró que las estudiantes tienen un estilo de aprendizaje reflexivo y los otros investigadores hallaron que el estilo reflexivo es igual en chicos y chicas. Por otra parte, Martín y Camarero (2001) y Fortoul et al. (2006), en estudios

con estudiantes universitarios en España y en México respectivamente, concluyen que no hay diferencias significativas en el rendimiento según el género.

A continuación se presentan investigaciones referidas al género de los (as) estudiantes y su relación con el aprendizaje y la percepción que tienen de las Ciencias Sociales y específicamente de la asignatura *Historia*.

Cano (2000) aplicó cuestionarios a 991 estudiantes universitarios de México para conocer, entre otros aspectos, las diferencias de género en las estrategias y estilos de aprendizaje en las carreras, observando que en las de Ciencias Sociales las alumnas, comparadas con los alumnos, muestran mayor tendencia que estos a aprender concentrándose, interrelacionando ideas y utilizando la abstracción.

Barton y Levstik (1998, cit. en Barton, 2012) expresan que las diferencias de género en las ideas de los (as) estudiantes acerca de la Historia no han sido evidentes en las investigaciones realizadas en Estado Unidos. Barton y MacCully (2005, cit. en Barton, 2012) señalan que las estudiantes de otros países atribuyen menos importancia a algunos aspectos de la Historia Política de lo que lo hacen los estudiantes y más importancia a asuntos de justicia social o historia de la vida cotidiana.

Millán (2008) hace mención a los trabajos de Fournier y Wineburg, quienes investigaron, en 1997, una muestra de dos grupos de alumnos de diferentes cursos para conocer cómo las alumnas y los alumnos dibujan el pasado. Fue consistente la representación masculina, presentando un pasado tergiversado compuesto por hombres.

Los resultados de la investigación de Millán (2008) con alumnos de noveno grado de Educación Básica en Venezuela indican que no existen diferencias significativas, según el género, en cuanto a los conocimientos acerca de la Historia, aunque las chicas tienen más

aciertos que los chicos en las respuestas. En relación a la concepción acerca de la Historia, la autora señala que no existen diferencias significativas por género, pero entre los alumnos que señalan que la Historia es útil porque les permite conocer el pasado y entender el presente además de ayudar a su formación como ciudadanos, las chicas tienen más opiniones que los chicos. En cambio, en las opiniones que señalan que la asignatura *Historia* es aburrida y poco útil, la mayoría de las opiniones corresponde a los chicos.

Barton (2012) y Millán (2008) señalan que el impacto del género en el aprendizaje de la Historia es un área donde se han realizado pocas investigaciones. Millán (2008) expresa, además, que no existen en Venezuela estudios referidos a las diferencias entre los géneros en relación a los conocimientos acerca de la Historia.

Capítulo II

Planteamiento del Problema. Interrogantes, Hipótesis y Objetivos

1. Planteamiento y contextualización teórica del problema.

Al iniciarse una investigación científica se requiere como punto de partida una definición clara y precisa del campo de estudio que se desea investigar. Si no se determina con exactitud y claridad el tema de investigación, y este no queda enmarcado correctamente dentro del contexto del área disciplinar, los problemas de orden metodológico o teórico que se puedan presentar durante la investigación serán mucho más difíciles de despejar y superar.

Investigar, generalmente, en el contexto de la realización de una tesis doctoral, implica la realización de una serie de etapas metodológicas que revisten un conjunto de actividades muy complejas que, por demás, exigen de un esfuerzo intenso y bastante sostenido por parte del investigador, como lo es el diseño, la revisión, aplicación y análisis de los instrumentos necesarios para desarrollar la investigación, buscar y hacer la revisión bibliográfica de la temática y construir el estado de la cuestión, entre otras cosas.

Con base en lo anterior, se asume que si no hay una clara y precisa definición y delimitación del área de estudio a investigar, las dificultades que se pudieran presentar en su proceso de construcción podrían convertirse en un obstáculo difícil de superar. Esta situación se torna más grave cuando la problemática en estudio se enmarca en el campo teórico metodológico de las Ciencias Sociales, debido a que estas presentan problemas muy diferentes a los que afectan a las investigaciones experimentales del ámbito de las Ciencias Naturales.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, es necesario señalar que esta investigación se enmarca en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y particularmente en la Didáctica de la Historia, campo disciplinar considerado como un área de conocimiento emergente, aun en etapa de construcción. Prats (2002), refiriéndose a la Didáctica de las Ciencias Sociales en España, señala que solo en los últimos quince años esta

se ha incorporado al mundo académico universitario y con no pocas dificultades. González, Aparicio y Comes (2002) señalan que la Didáctica de las Ciencias Sociales ya no puede ser considerada como una disciplina difusa, pero aún está lejos de ser considerada una disciplina compacta.

Es necesario señalar que el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina resulta un acto muy complejo debido, entre otras cosas, al conjunto de elementos que intervienen y se relacionan entre sí. Sin embargo, en el caso que ocupa esta investigación, como lo es el campo del aprendizaje de la Historia, no cabe duda de que las dificultades serán más complejas.

La necesidad del aprendizaje de la Historia no resiste ningún tipo de cuestionamiento, pero es importante dejar clara la visión que al respecto se maneja en este trabajo. Al respecto se considera que el aprendizaje de la Historia debe responder a los cuatro pilares de la Educación expresados en el informe de la UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1.996): Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Convivir y Aprender a Ser. “Aprender a Conocer” a través de estrategias que permitan ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento crítico. Aquí hay que señalar que cuando se habla de ejercitar la memoria nos referimos a la memorización asociativa, irreductible al automatismo, y a ser selectivos en los datos a aprender de memoria. En el “Aprender a Hacer” el aprendizaje de la Historia puede brindar aportes en la formación de la competencia personal para ejercer un trabajo, específicamente en el comportamiento ético, en la iniciativa, la perseverancia, en ser agente de cambio... y este pilar va estrechamente unido al “Aprender a convivir”; a través del aprendizaje de la Historia se pueden formar valores para el trabajo en equipo, no solo en el ámbito laboral sino social en general, ayudar a formar al individuo para la búsqueda del bien

colectivo, para la defensa de los Derechos Humanos, para la democracia..., y todos estos aprendizajes conducirán en general a “Aprender a Ser”, a ser más humano, responsable, justo, inteligente, sensible, crítico, etcétera.

La manera como se aprende la Historia sí requiere cuestionamientos. Hasta ahora, como lo expresan Carretero M. y Atorresi, A. (2009), Prats y Santacana (2000) y Merchán (2002), se ha manejado un concepto receptivista del aprendizaje, porque se le concibe como la capacidad para retener y repetir información. En este modelo los (as) estudiantes no son llamados (as) a conocer sino a memorizar, y el papel del docente es el de un mediador (a) entre el saber y los educandos (as). El aprendizaje de la Historia es considerado por la mayoría de los (as) alumnos (as) como una actividad en la que el razonamiento es muy infrecuente. Las tareas de razonar y solucionar problemas corresponden a la Matemática y a las Ciencias Naturales. Ellos (as) consideran la Historia como una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada. Para Freire (2007, p. 38) esta es una “Educación Bancaria” en la cual “el educador es el que educa, sabe, piensa, opta, escoge contenidos programáticos y los dona al educando..., considerado (a) un recipiente pasivo e ignorante que...debe escuchar, retener, repetir, acomodarse y seguir las prescripciones del educador”. En esta visión de lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje, el alumno es considerado un objeto que aprende de forma mecánica. Tutiaux-Guillon (2003, cit. en Pagés, s.f, p. 161), refiriéndose a la enseñanza de la Geografía y la Historia, señala que los educadores y la educadoras buscan ante todo que “los contenidos esenciales ‘pasen’ de la mejor manera posible..., pero raramente parece que se pregunten sobre el papel o el significado de las asignaturas”.

De cara a esta problemática, se debe enfocar la facilitación del aprendizaje de la Historia hacia la formación de un (a) alumno (a) proactivo (a), donde lo determinante no es lo que se aprende sino para qué y cómo se aprende el devenir del hombre en un tiempo y espacio determinado. Para Freire (2007, p. 41), el o la docente no debe imponer lo que considera su verdad, sino proponer lo que considere o estime mejor en una forma crítica, con el fin de que “los educandos se sientan desafiados a criticar lo que se les ofrece para superarlo”.

En cuanto a los contenidos, Pagés (2007) expresa que se repiten los mismos temas en la Enseñanza Primaria y en la Secundaria, ampliando el marco territorial y aumentando la densidad factual y conceptual. Esto conduce a pensar en la necesidad de diversificar los materiales de estudio y no limitarse al uso del libro de texto escolar. Igualmente, es necesario buscar modelos teóricos, científicos y didácticos, ajustados a las nuevas corrientes pedagógicas, que permitan abordar el proceso de facilitación del aprendizaje; es por eso que se propone en esta investigación una perspectiva interdisciplinar del conocimiento.

La enseñanza de la Historia desde la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales y Humanas va mucho más allá de ayudar en las tareas de conocer el pasado del hombre. Se trata de descubrir las interrelaciones que guarda cada disciplina con la Ciencia Histórica para lograr la comprensión total de la actividad humana y diseñar estrategias creativas e innovadoras que respondan al perfil del ciudadano que solicita la sociedad, perfil que debe responder a lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, en el caso específico de esta investigación, también a lo contemplado en la Constitución Nacional y en la Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela.

Desde esta perspectiva se planteó investigar la influencia del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la

percepción del aprendizaje de la Historia y los conocimientos acerca de la misma por parte de estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral*, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”. Es importante acotar que el taller se centró en la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela, específicamente 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, centrarse en un periodo, pero la metodología utilizada en el mismo puede ser usada para el aprendizaje de la Historia en general.

Es de destacar que el análisis psicosocial de la obra literaria con el apoyo de las TIC se realizó en un taller porque, como lo expresa García (2003, p. 112), “El taller permite una situación educativa que hace énfasis en la relación directa, cara a cara, entre los participantes y facilitador [...] y estimula [...] el trabajo en grupo”

El taller favorece el “aprende a convivir”, ya que este implica la formación de un individuo que trabaje en grupo y mantenga relaciones interpersonales abiertas y positivas. Al respecto, Delgado y Chacín (2003, p. 67) expresan que “aprender a convivir, en el aprendizaje en grupo, es una situación donde alumnos y alumnas trabajan juntos y sienten la necesidad de apoyarse mutuamente, pues el éxito de este depende de todos”.

Para Ardila (2012, p.8), el trabajo grupal o colectivo como el que se produce en un taller como el que se propone en esta investigación, genera un compromiso entre los participantes y además un cambio en la forma como el estudiante percibe el proceso de aprender, al respecto el autor citado expresa lo siguiente:

Así el estudiante es activo, participa, colabora; no está pasivo, en actitud de recibir; no es un vacío que se llena; no se dedica a memorizar resultados cristalizados, fosilizados, sino que descubre el proceso, mastica los conocimientos. El estudiante es sujeto y no objeto del proceso educativo. Siente que este proceso es suyo, que ha contribuido a generarlo, le pertenece, él siente y sabe que es importante.

En cuanto a la población seleccionada para el taller, ésta la constituyeron estudiantes universitarios de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta (UNA) que ejercen la docencia en Educación Básica. Se seleccionó esta población por las siguientes razones:

a) Porque se considera que hay que formar docentes que sean agentes de cambio en la práctica pedagógica de la Historia. Para Pagés (2007) el cambio de las prácticas de la enseñanza de la Historia depende fundamentalmente del profesorado, ya que, según el autor citado, los (as) docentes solo cambian sus prácticas cuando son conscientes de que estas pueden generar mejores aprendizajes, y una forma de que sean conscientes del efecto de una práctica pedagógica es que se les aplique ésta a ellos (as) mismos (as) durante su proceso de formación profesional.

b) Porque los sujetos de la muestra ven la didáctica de la Historia desde dos puntos de vista, como estudiantes y como docentes.

c) Porque se ha observado que, debido al déficit de docentes de las asignaturas de las Ciencias Sociales, los (as) egresados (as) de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* se encuentran encargados (as) de facilitar el aprendizaje de las mismas en Educación Básica.

d) Porque la UNA es la única institución que forma docentes en la carrera *Licenciatura en Educación Integral* a nivel de todos los Estados de Venezuela, razón por la cual es la que atiende la mayor población estudiantil en esta área, y los resultados de esta investigación

serán un aporte para mejorar los planes de curso de las asignaturas, de dicha carrera, relacionadas con la didáctica de la Historia.

Se utilizó el análisis literario porque se considera 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, cit. en Fumero, 2003), Belic (1983, cit. en 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. Igualmente, para los autores antes citados, las transformaciones evolutivas de la Literatura corresponden a las transformaciones del hombre que crea su historia y es creado por ella; el valor de la Literatura como fuente para la Historia pasa por considerar el discurso literario en su carácter de expresión social que almacena testimonios de fenómenos sociales con igual validez que la prensa, el género biográfico y los escritos académicos, no obstante su grado de ficción. También se considera que la Literatura aporta información acerca de hechos históricos que no son reflejados en los textos de estudio escolares y que es necesario conocer para poder realizar una lectura crítica de la realidad. Giroux (1990, p. 43), refiriéndose a los textos de estudio, expresa que estos “controlan las decisiones de los profesores, que por lo tanto no necesitan ejercitar un juicio razonado. De esta manera, los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales”. Hay que tener presente que el fin de la educación debe ser la formación de un hombre crítico, proactivo, defensor de los Derechos Humanos, de la democracia, y esto debe buscarse, entre otras vías, a través del estudio de la Historia con el apoyo de asignaturas como la Literatura. Para Díaz

Marchant (2010, p. 29), al referirse a la necesidad de refundar la escuela y plantear la escuela que soñamos, señala que es necesario considerar unas dimensiones a abordar y entre ellas se encuentra la dimensión histórica, pero la escuela tradicional comete demasiados errores, y uno de ellos es que en los textos la Historia “ha sido desarrollada a partir de la visión de los vencedores y no de los vencidos [...], desde el punto de vista de los ricos, de los poderosos y no desde la perspectiva de los humildes y postergados”. Para Gil del Pino (2004, p. 78), la pedagogía es es “una práctica moral y política, y no una simple técnica. Tiene que enfrentarse a los problemas de desigualdad social, económica o racial; combatir las injusticias; luchar por la identidad”. La pedagogía de la Historia puede usar la Literatura como un apoyo para lograr este objetivo que plantea la autora antes citada, porque la Literatura da cuenta de las desigualdades sociales. Martí (s. f., cit. en Basalto, 2011, p. 1) expresa al respecto que “cada estado social trae su expresión a la literatura, de tal modo que por las diversas fases de ella pudiera contarse la historia de los pueblos, con más verdad que por sus cronicones y sus décadas”.

En el taller se analizó la obra “Casas Muertas” de Miguel Otero Silva (1996), ya que contiene aspectos del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema de educación rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes de la explotación petrolera, etapa ésta enmarcada en la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela. El análisis literario se basó en el método psicosocial de Freire y se apoyó en el uso de las TIC.

Para Freire (2007) existe una educación bancaria donde el o la docente conduce al estudiante en la memorización mecánica de los contenidos. Los (as) estudiantes son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber. El saber es entonces una donación;

los (as) que poseen el conocimiento se lo dan a aquellos (as) que son considerados (as) ignorantes. De este modo, la educación bancaria es un instrumento de la opresión porque pretende transformar la mentalidad de los (as) estudiantes y no la situación en la que se encuentran.

La propuesta de Freire (2007) es la "Educación Problematicadora" que niega el sistema unidireccional propuesto por la "Educación bancaria" ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta.

En esta concepción no se trata ya de entender el proceso educativo como un mero depósito de conocimientos sino que es un acto cognoscente. Mientras la "Educación Bancaria" desconoce la posibilidad de diálogo, la "Problematicadora" propone una situación gnoseológica claramente dialógica.

Desde esta nueva perspectiva, el o la docente ya no es solo el o la que educa sino que también es educado (a) mientras establece un diálogo con el o la estudiante. De este modo ya no hay alguien que eduque a otro sino que ambos se educan mutuamente.

El o la docente no podrá entonces adueñarse del conocimiento sino que este será solo aquello sobre lo que el o la estudiante reflexione, y esta reflexión deberá hacerse relacionando el tema de estudio con el mundo.

El método psicosocial está basado en la siguiente concepción del hombre que planteó Freire (1981, p. 24):

Un sujeto, en cuanto es un ser consciente, cuyo fin está en sí mismo, no es un objeto, o no está llamado a ser objeto de nadie. Es 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.

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 TIC para facilitar el aprendizaje de la Historia.

En 1997, Adel (cit. en García Aretio, et. al, 2007, p. 23) expresó que estas tecnologías son un “conjunto de procesos y productos derivados de la nuevas herramientas (hardware y software) soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información”.

En el caso específico que nos ocupa, las TIC 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 *power point*, 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.

García Aretio (2007, p. 39) expresa lo siguiente:

Nadie duda de que el profesor debe ser un experto en los contenidos de su materia [...], pero de qué le valdría si no fuese consciente de que la fuente de información fundamental ya no es él [...] Hoy casi toda ella está accesible en internet.

Ahora bien, es importante que el docente utilice internet como recurso facilitador de la enseñanza y el aprendizaje pero, “siempre y cuando esta contribuya con el logro de los

objetivos de aprendizaje planteados” (Espinoza, 2003, p. 157). Este aspecto también lo señalan Escontrela y Stojanovic (2010, p. 21) cuando expresan que “las tecnologías, independientemente de su potencial instrumental, son solamente medios y recursos didácticos, movilizados por el profesor cuando le puedan resolver un problema comunicativo o le ayuden a crear un entorno diferente y propicio para el aprendizaje”.

En relación con la estructura del taller, este constó de tres (3) sesiones presenciales y una actividad a distancia. La primera sesión presencial tuvo dos partes. En la primera se aplicó el instrumento para conocer la percepción de los (as) estudiantes acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia y el instrumento para determinar los conocimientos previos de los y las participantes acerca de 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.

La segunda parte de esta sesión de trabajo presencial comprendió el análisis del capítulo III “La señorita Berenice” y el capítulo VII “Este es el camino de Palenque” de la obra “Casa Muertas”, de Miguel Otero Silva. El primero de ellos plantea problemas del sistema educativo rural y el segundo problemas del sistema político del gobierno de Juan Vicente Gómez antes de la explotación petrolera. El análisis comprendió la presentación de la obra y fotografías relacionadas con la misma en láminas de *power point* (ver modelo de láminas en Anexo N°. 12) y la discusión grupal de los temas tratados en cada capítulo. Para ello, la investigadora se valió de las preguntas dirigidas a problematizar, teniendo como base el método psicosocial de Freire. Al respecto Páez (2007, p. 205) señala que “preguntar-escuchar y responder es una tríada que permite desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico no sólo

del estudiante sino también del profesor”. Finalizada la discusión se escribieron las conclusiones individuales.

Para la actividad a distancia se formaron cuatro grupos de trabajo y se seleccionaron los capítulos de la obra “Casas Muertas” con las cuales realizaron las siguientes actividades: los (a) estudiantes leyeron los capítulos y prepararon, con apoyo de las TIC, las láminas que utilizaron en la sesión presencial N°. 2 para generar el diálogo y el análisis crítico con los y las demás participantes.

Los capítulos que se distribuyeron fueron los siguientes:

Capítulo X: “Entrada y Salida de Aguas”, que trata los problemas del sistema de salud rural.

Capítulo XII: “Casas Muertas”, que trata de los problemas socioeconómicos de la población rural.

La segunda sesión presencial tuvo dos partes, en la primera parte los (as) estudiantes, organizados (as) en 4 grupos, realizaron la exposición del Capítulo X “Entrada y Salida de Aguas”, que trata el tema del sistema de salud rural. Para ello se valieron de las láminas que elaboraron en *power point* y dieron inicio a la problematización con las preguntas preparadas para tal fin, teniendo como base el método psicosocial de Freire. Finalizada la discusión se escribieron las conclusiones individuales.

En la segunda parte de esta sesión presencial, los (as) estudiantes, organizados (as) en 4 grupos, realizaron la exposición del Capítulo XII, “Casas Muertas”, que trata el tema del sistema socioeconómico rural. Para esta actividad utilizaron las láminas que elaboraron en *power point* y dieron inicio a la problematización con las preguntas preparadas para tal fin,

teniendo como base el método psicosocial de Freire. Finalizada la discusión se escribieron las conclusiones individuales.

En la tercera sesión presencial se aplicaron los siguientes instrumentos:

-El instrumento para determinar los conocimientos obtenidos en el taller por los y las participantes acerca de 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.

-El instrumento para conocer la percepción acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia que poseen los y las estudiantes al finalizar el taller.

Además de la aplicación de los instrumentos, los (as) estudiantes, individualmente, escribieron sus conclusiones acerca del análisis psicosocial de obras literarias y sus conclusiones acerca del uso de las TIC como apoyo en dicho análisis.

Según su naturaleza, esta es una investigación preexperimental de un grupo con preprueba y postprueba. La preprueba y la postprueba las constituyeron dos cuestionarios, un cuestionario que permitió obtener información de la percepción que poseían los sujetos de la muestra acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia y otro cuestionario dirigido a detectar los conocimientos que poseían los (as) estudiantes acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller. Posteriormente se realizó la comparación descriptiva de los resultados obtenidos y se corroboraron dichos resultados comparando las medias de los puntajes obtenidos por los (as) estudiantes a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Esta investigación se basa en la teoría del Aprendizaje Significativo. Este se produce cuando la nueva información se internaliza en la estructura cognitiva del estudiante, es decir, cuando tiene significado a la luz de la estructura organizada y jerárquica que el individuo posee. En 1978, Vygotsky (cit. en Pozo, p. 2002) señala que el hombre no se limita a responder a los estímulos de modo reflejo o mecánico, sino que actúa sobre ellos, transformándolos, y esto es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Pozo (2002) señala que para Vygotsky los instrumentos son de dos tipos, la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo modificándolo y los signos o símbolos que median en nuestras acciones. Dentro de esos se encuentra la lectoescritura. Pozo (2002, p. 195) señala que “el signo no modifica materialmente el estímulo sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno”. Basándose en las ideas de Vygotsky, Ausubel (cit. en Araya, 2009) propone que la nueva información puede ser asimilada en la medida en que se ajusta bien a la estructura conceptual preexistente, la que además resultará modificada.

Pozo (2002, p. 210) señala que tanto Vygotsky como Ausubel consideran que para producirse el aprendizaje “se precisa de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes” y es aquí donde juega un papel importante el o la docente. Para Carretero y Atorresi (2009), la producción del discurso histórico está determinada, como la de todo discurso, por su contexto, entre otras cuestiones, y en ese contexto existen distintas visiones del mundo; sin embargo, el discurso histórico que se produce para y en la institución escolar suele ser en muchos casos un discurso oficial, homogéneo, concebido, en general,

como un mecanismo productor de identidad cultural y consenso. Para los autores antes citados, si no se explicita que las miradas sobre el pasado pueden ser múltiples y están condicionadas por factores tan diversos como el contexto, la visión de la Historia como ciencia, la concepción sobre el modo como se desenvuelven los acontecimientos, el posicionamiento político, entre otros, los alumnos no llegarán a adquirir herramientas de reflexión para comprender el pasado, y si la existencia de valores contrapuestos no es tratada como tal, las posibilidades de cambio conceptual se reducen. La investigación que se plantea se relaciona con lo antes expuesto de la siguiente forma:

Los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en educación Integral*, que ejercen la docencia, tienen una percepción acerca del aprendizaje de la Historia antes de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”. Igualmente, tienen conocimientos acerca de 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. Estos constituyen sus conocimientos previos, que se detectaron a través de unos instrumentos (prepruebas).

En el taller, el docente facilitador utilizó una metodología para la enseñanza y aprendizaje de la Historia diferente a la que se utiliza generalmente en las aulas de clase. Se utilizó, como ya se ha dicho, el método psicosocial de Freire, el cual busca la formación de una conciencia crítica, y se tuvo como recurso de instrucción la obra literaria ya citada (“Casas Muertas” de Miguel Otero Silva), en la cual aparece reflejada una visión diferente, la del autor, en relación a hechos políticos, sociales y económicos de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela. Además se utilizaron las TIC como apoyo para el análisis

literario, esto dentro del marco de la interdisciplinariedad. Durante el desarrollo del taller también se consideraron las siguientes pautas señaladas por Morell (2007) para generar una clase participativa: indique cómo se organiza y cómo se 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.

Una vez realizado el taller se aplicaron nuevamente los instrumentos (postpruebas) para conocer si la metodología utilizada generó cambios en la percepción que tenían los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral*, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia y sus conocimientos de 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. Es decir, se buscó conocer si se habían logrado cambios en los conocimientos previos que tenían los (as) estudiantes.

Se puede observar que existen dos sondeos de conocimientos, la preprueba y la postprueba para conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia, y el instrumento para sondear conocimientos acerca de los temas de Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela que se aplicó en la sesión de inicio (preprueba) y en la sesión de cierre del taller (postprueba).

Por otra parte, es necesario señalar que, en las investigaciones realizadas en Venezuela, ha privado más el interés por estudiar otros problemas educativos vinculados a aspectos

económicos, presupuestarios, sociales o éticos que realizar investigaciones que tengan como finalidad alcanzar un poco de claridad en los problemas que se presentan en el proceso de aprendizaje, y menos aún, con los que estén relacionados específicamente con la Historia y las demás Ciencias Sociales.

Además de lo anterior, hay que subrayar que en Venezuela aún no se ha producido el divorcio entre la pedagogía general y las didácticas de las materias escolares, de manera que es posible calificar las investigaciones relacionadas con las didácticas específicas como de casi inexistentes, más aun si éstas se enmarcan en el campo de las Didácticas de las Ciencias Sociales.

En consecuencia, se pudiera decir que el realizar investigaciones en Venezuela vinculadas en forma directa con uno de los principales elementos del proceso de aprendizaje, como lo es el estudiante, y específicamente el docente-estudiante, constituyen un desafío, mucho más si las investigaciones están relacionadas con la Historia, como es el caso de esta tesis doctoral, donde lo que se pretendió fue determinar las percepciones de los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que están ejerciendo la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia y los conocimientos que poseen acerca de la misma antes y después de asistir al taller “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”, ámbito de estudio que podría considerarse como poco investigado, aun en situación virgen y a la espera de ser explorado. De modo que se espera que los resultados de esta investigación representen un aporte a la realidad educativa venezolana y contribuyan a enriquecer los conocimientos acerca de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, específicamente, de la Historia.

Conociendo la importancia que tiene esta investigación para el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Didáctica de la Historia en particular, es justo reconocer que sus resultados, por simples que parezcan, contribuirán a construir las bases para el desarrollo de este emergente campo de estudio así como para la constitución de lo que serán las futuras líneas de investigación del mismo en Venezuela.

Ahora bien, hay que destacar que la investigación propuesta obedece a las interrogantes que se fueron formando en la doctoranda a partir de sus experiencias como docente de Educación Especial en el área de las Dificultades de Aprendizaje durante veinticinco años y sus observaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales en las aulas de Educación Básica y de Educación Media General, donde detectó que los egresados de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* se desempeñan como docentes de las mismas y utilizan metodologías dirigidas a la memorización de contenidos. Igualmente, surge la motivación por investigar el tema desde su rol como personal académico de la Universidad Nacional Abierta, buscando mejorar el proceso de formación profesional de los y las docentes que lleva a cabo esta institución. Sin embargo, es durante el programa doctoral en *Innovación Curricular y Práctica Psicosocioeducativa* de la Universidad de Córdoba cuando toma cuerpo el interés por investigar sobre la realidad de este proceso en Venezuela, pero desde la perspectiva del docente que estudia su carrera en la universidad y en una asignatura que es considerada obligatoria en el Plan de Estudios de la Educación Básica y de la Educación Media General como es la Historia.

De manera que la presente investigación responde, desde sus comienzos, al interés de la doctoranda por realizar una investigación acerca de la realidad educativa venezolana, que aporte nuevos elementos a la Didáctica de la Historia en la Educación Básica, en la

Educación Media General y en la Educación Universitaria, debido a que son muy pocos los estudios realizados acerca de esta temática y a la ausencia, en la mayoría de las investigaciones revisadas, de rigor metodológico.

De ahí que la recogida de información sobre el problema en estudio se realizó en Venezuela, específicamente con veinte (20) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad nacional Abierta, Centro Local Nueva Esparta, que ejercían la docencia como “no graduados”. La selección de estos estudiantes se realizó utilizando un muestreo probabilístico al azar simple. Sin embargo, hay que aclarar que esta investigación se enmarcó en la realización de los estudios doctorales de la autora en la Universidad de Córdoba, España.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, son obvias las razones que desde la perspectiva teórica y práctica justificaron la elección del tema objeto de estudio, a la vez que sirvieron para que la presente tesis doctoral asumiera tres de las sugerencias hechas por Eco (1998) para la elaboración de tesis, en cuanto a que el tema seleccionado se correspondiera con los intereses de la doctoranda, que las fuentes de información fueran asequibles y manejables por la misma, es decir, que estuvieran al alcance cultural e intelectual de la estudiante, y que las metodologías escogidas para la investigación se hallaran en el contexto de las experiencias de la doctoranda.

2. Preguntas e Hipótesis de la Investigación

2.1. Preguntas de la investigación

Tal y como se ha venido planteando, la investigación giró en torno a la influencia del análisis psicosocial de la Literatura, con apoyo de las TIC, en la percepción acerca del aprendizaje de la Historia y los conocimientos acerca de la misma que poseen los (as)

estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

En este sentido se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en la percepción que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia?

2. ¿El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en la percepción que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia según su género?

3. ¿El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez?

4. ¿El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia

interdisciplinar” influye en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez según su género?

2.2. Hipótesis de Investigación

Las hipótesis que orientan la presente investigación son las siguientes:

Hipótesis 1: El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en la percepción que tienen los (as) estudiantes de la

carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia acerca del aprendizaje de la Historia.

Hipótesis 2: El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en la percepción que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia acerca del aprendizaje de la Historia, según su género.

Hipótesis 3: El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez.

Hipótesis 4: El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, según su género.

3. Objetivos de la Investigación

3.1. Objetivos generales

1- Determinar la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción que tienen los estudiantes de la

carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia acerca del aprendizaje de la Historia.

2- Determinar la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia acerca del aprendizaje de la Historia, según su género.

3- Determinar la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez.

4- Determinar la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, según su género.

3.2. Objetivos Específicos

Objetivo 1: Determinar la percepción acerca de por qué se debe estudiar la Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que

ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 2: Determinar la percepción acerca del rol del estudiante en una clase de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 3: Determinar la percepción acerca del rol del docente en una clase de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 4: Determinar la percepción acerca de los materiales para el aprendizaje que se deben utilizar en las clases de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 5: Determinar la percepción acerca del grado de utilidad del libro de texto en las clases de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta que ejercen la docencia antes y después de asistir

al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 6: Determinar la percepción acerca de las asignaturas con las cuales se puede aprender la Historia con una visión interdisciplinar que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 7: Determinar el grado de interés por la asignatura *Historia* que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 8: Determinar la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”, según su género.

Objetivo 9: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta que ejercen la docencia acerca del sistema de salud rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a

través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 10: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta que ejercen la docencia acerca del sistema político del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 11: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta que ejercen la docencia acerca del sistema de educativo rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 12: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta que ejercen la docencia acerca del sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 13: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta que ejercen la docencia acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después de asistir

al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” según su género.

La relación existente entre las interrogantes, hipótesis y objetivos se puede observar en el Anexo N°. 10.

4. Variables

4.1. Variables dependientes

La percepción acerca del aprendizaje de la Historia y los conocimientos acerca de la misma.

4.2. Variable independiente

El análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC.

4.3. Definición de variables

4.3.1. Variables dependientes

Una de las variables es la percepción acerca del aprendizaje de la Historia. Esta se refiere a la visión que poseen los (as) estudiantes de la muestra en relación a los siguientes aspectos:

- Concepción acerca del por qué se debe estudiar Historia
- Visión del rol del estudiante en una clase de Historia
- Visión del rol del docente en una clase de Historia
- Visión acerca de los materiales para el aprendizaje que se deben utilizar en las clases de Historia
- Visión acerca del grado de utilidad del libro de texto en las clases de Historia

- Visión acerca de las asignaturas con las cuales se puede aprender la Historia desde la interdisciplinariedad

- Grado de interés por la asignatura Historia

- Diferencias entre las percepciones de los (as) estudiantes acerca del aprendizaje de la Historia según su género

La otra variable la constituyen los conocimientos acerca de la Historia, los cuales se centraron en este caso en la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela, específicamente 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.

4.3.2. Variable independiente:

La variable independiente es el análisis psicosocial de obras literarias, en este caso la obra literaria (novela) “Casas Muertas”, de Miguel Otero Silva, con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un taller. El análisis psicosocial implica la participación activa de las personas en el proceso de aprendizaje y la problematización de situaciones sociales, plasmadas en las obras literarias, utilizando preguntas que conduzcan al análisis crítico de las mismas desde el punto de vista histórico y relacionándolas con hechos actuales. El apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación implica el uso de computador conectado a internet para obtener la obra literaria en formato virtual y facilitar la búsqueda de información para ilustrar las láminas que contienen los capítulos de la obra literaria con los temas a discutir, elaborar las láminas en *power point*, almacenar datos, transmitir la información entre los (as) estudiantes y entre estos (as) y el facilitador (investigadora) y presentar las láminas a través del *video beam* para su lectura y discusión.

Capítulo III

Metodología

1. Población y Muestra.

Una población es la totalidad de sujetos o elementos que tienen características comunes, y es por esa razón que para seleccionar la población objeto de estudio en esta investigación se establecieron los siguientes criterios:

-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, esto con el fin de asegurar que los (as) estudiantes que se seleccionaran de las nóminas no hubieran egresado, ya que la asignatura se cursa en el V semestre académico y en total son IX semestres a cursar en la carrera. Es de señalar que los datos se recopilaron en el lapso del mes de septiembre al mes de diciembre de 2011. Igualmente se buscó que hubieran cursado la asignatura en el mismo año.

Una vez determinados los criterios de selección se procedió a localizar las actas de evaluación de la asignatura *Historia de Venezuela*, correspondientes a los dos (2) semestres del 2010, obteniéndose un total de 74 estudiantes inscritos en el Centro Local Nueva Esparta (28 del género masculino y 46 del género femenino).

Faltaba conocer si cumplían con los criterios de “Ejercer la docencia” y “No haber estudiado la Historia con el apoyo de las obras literarias”, pero debido a que no se contaba con esa información en los archivos se decidió realizar un muestreo probabilístico al azar

simple incluyendo a todos los sujetos y a medida que se les fuera localizando se les preguntaría si cumplían con los dos criterios antes señalados. De no ser así se les sustituiría.

Se procedió a enumerar a cada uno de los (as) estudiantes y se realizó un muestreo probabilístico al azar simple. Para Hurtado y Toro (2001, p. 86), el muestreo probabilístico “es aquel que, por hacerse al azar, da a todos los miembros de la población la misma oportunidad de ser seleccionados como integrantes de la muestra”. Hurtado y Toro (2001, p. 86) también señalan que este tipo de muestreo puede ser al azar simple “cuando la población es pequeña y finita, es decir, con un número de integrantes conocido, y se realiza por un sorteo entre todos ellos”. Hernández, Fernández y Baptista (2003, p. 306) expresan que “las unidades de análisis o los elementos muestrales se eligen siempre aleatoriamente para asegurarnos de que cada elemento tenga la misma probabilidad de ser elegido.” Señalan que existen tres procedimientos de selección: tómbola, números aleatorios y selección sistemática de elementos muestrales. En el caso que nos ocupa se utilizó el procedimiento de tómbola, el cual consiste, según Hernández et al. (2003, p. 306), en “enumerar todos los elementos muestrales del 1 al n . Hacer fichas, una por cada elemento, revolverlas en una caja e ir sacando n fichas, según el tamaño de la muestra. Los números elegidos al azar conformarán la muestra”

Se seleccionaron al azar cinco estudiantes para la prueba piloto (un estudiante del género masculino y cuatro estudiantes del género femenino) y 20 estudiantes para la muestra (siete del género masculino y 13 del género femenino).

Se contactó con cada uno (a) de ellos (as), se les preguntó si ejercían la docencia y si habían estudiado, en alguna etapa del sistema educativo, la Historia con el apoyo de obras literarias. Cuando el o la estudiante seleccionado (a) no ejercía la docencia o había estudiado

la Historia con el apoyo de obras literarias se descartaba y se procedía a seleccionar otro u otra estudiante al azar. Una vez realizado este procedimiento se sustituyeron en la muestra tres estudiantes del género femenino que no ejercían la docencia. Es de señalar que ningún estudiante seleccionado había estudiado la Historia con el apoyo de obras literarias. La sustitución de los estudiantes se realizó repitiendo el procedimiento de muestreo probabilístico al azar simple. Las tres estudiantes fueron sustituidas por un estudiante del género masculino y dos del género femenino.

En definitiva, se seleccionaron al azar 20 estudiantes para la muestra, ocho del género masculino y 12 del género femenino, y cinco para la prueba piloto inicial, un estudiante del género masculino y cuatro estudiantes del género femenino. Se habla de prueba piloto inicial porque esta debió repetirse. Más adelante, en la parte correspondiente a validación de instrumentos, se explican las razones. Para la prueba piloto definitiva se seleccionaron al azar otros cinco estudiantes, dos del género masculino y tres del género femenino.

Se seleccionaron 20 estudiantes para la muestra debido a que esta era una investigación *cuasiexperimental* en la cual se debía desarrollar un taller con diálogos entre los participantes considerándose este número de fácil coordinación. Al respecto, Fernández (2011, p. 20) 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”.

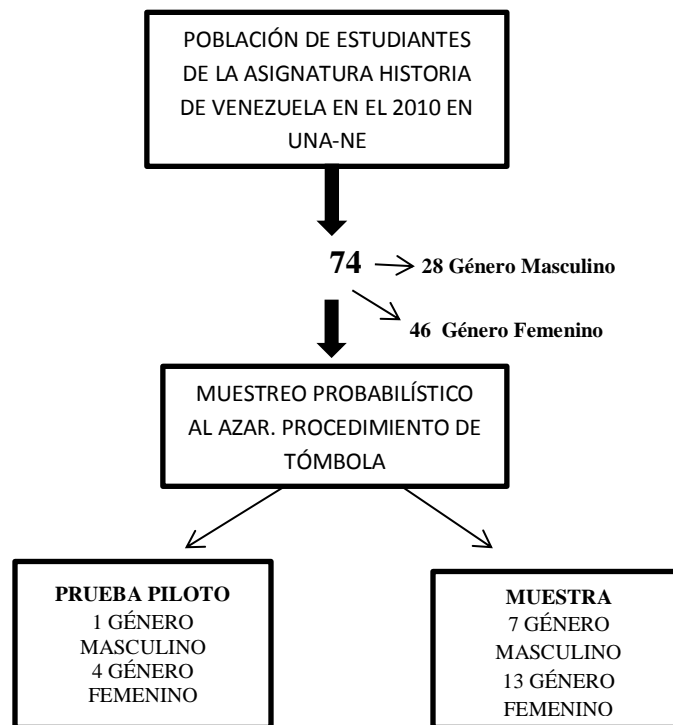


Figura N°. 4: Selección de estudiantes para prueba piloto y muestra. Elaboración propia.

2. Instrumentos

Se utilizaron dos (2) cuestionarios, uno estuvo destinado a conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia y el otro a detectar los conocimientos acerca de 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.

Se seleccionó el cuestionario como instrumento para recoger la información debido a las siguientes razones:

-En primer lugar, porque se requería aprovechar la disponibilidad del grupo de investigación en el taller. Es de señalar que, debido a sus compromisos fuera de la universidad, no están en condiciones de acudir diariamente a la misma, lo cual dificulta la aplicación de otros instrumentos que requieran atención individualizada y más tiempo como las entrevistas.

-Porque permite recopilar la información requerida simultáneamente en todo el grupo de investigación. En el caso que nos ocupa, al inicio y al cierre del taller.

-Porque, como lo señala García (2003, p. 2) permite “obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación”.

-Porque, como lo señala Mejía (2005), existen las siguientes ventajas: la administración y la calificación de un cuestionario estructurado se realiza en forma directa y los resultados se prestan a un análisis fácil, los sujetos reciben instrucciones normalizadas y ni la apariencia personal ni el estado de ánimo ni la conducta del examinador influyen en los resultados finales.

2.1. Instrumento para recopilar los datos que permitirán conocer la percepción que tienen los (as) estudiantes de la Licenciatura en Educación Integral de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”. (Anexo N°. 1)

Este instrumento es un cuestionario que consta de siete (7) preguntas con opciones de respuestas para seleccionar y están referidas a los siguientes aspectos:

¿Por qué se debe estudiar la Historia?

¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia?

¿Cuál es el rol del docente en una clase de Historia?

¿Cuáles materiales para el aprendizaje se deben utilizar en las clases de Historia?

¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia?

¿Con cuáles asignaturas se puede aprender la Historia con una visión interdisciplinar?

¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?

Las preguntas N°. 1, N°. 2 y N°. 3 tienen opciones de respuestas que se refieren a la visión tradicional y a la nueva visión del aprendizaje de la Historia. Estas opciones fueron extraídas de las investigaciones y reflexiones de los siguientes autores de este campo:

En la pregunta N°. 1 las opciones de respuestas se tomaron de las investigaciones y reflexiones de Carretero (2008), Fuentes (2002) Prats (2000) y Pagés (2007).

En la pregunta N°. 2 las opciones de respuestas se tomaron de las investigaciones y reflexiones de Millán (2008), Fuentes (2002) y Pagés (2007).

En la pregunta N°. 3 las opciones de respuestas se tomaron de las investigaciones y reflexiones de Prats (2000) y Pagés (2007).

Las preguntas de este instrumento se corresponden con los objetivos 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7 (ver Anexo N°. 11)

2.2. Instrumento para detectar los conocimientos acerca de 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 que poseen los(as) estudiantes de la Licenciatura en Educación Integral de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”(Anexo N°. 2)

Este instrumento es un cuestionario que consta de cuatro (4) preguntas con opciones de respuestas para seleccionar referidas a los siguientes aspectos:

¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

¿Cuáles eran las características del sistema político en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Las preguntas de este instrumento tienen opciones de respuestas que corresponden al gobierno dictatorial de Juan Vicente Gómez y opciones que no corresponden al mismo. Las opciones corresponden al gobierno de Juan Vicente Gómez fueron extraídas de la obra literaria *Casas Muertas* de Miguel Otero Silva (1.996), la cual fue analizada por los (as) estudiantes en el taller “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela

a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Las preguntas de este instrumento se corresponden con los objetivos 9, 10, 11 y 12 (ver Anexo N°. 11)

2.3. Validación de los instrumentos

Una vez se tienen elaborados los instrumentos, es necesario que estos pasen por la etapa de determinación de su validez. El análisis de los expertos comprende la apreciación de la redacción, claridad, lenguaje, entendimiento y cumplimiento de los objetivos a través de los instrumentos (Ver Anexos N° 5 y N° 6). No obstante, la revisión de los instrumentos por los expertos no proporciona información sobre el comportamiento de los mismos durante su aplicación. Es por ello que se requiere la práctica de una prueba piloto a una muestra de sujetos con características similares a las de la población, para de esta forma conocer su comportamiento y así identificar las posibles deficiencias de los instrumentos. La prueba piloto también suministra información acerca del índice de dificultad de las interrogantes, lo cual permite determinar si estas son muy difíciles o muy fáciles, si su estructura permite obtener información que pueda ser sometida a análisis y en consecuencia si sirven o no para lograr los objetivos.

2.3.1. Juicio de expertos

2.3.1.1. Instrumento para recopilar los datos que permitirán conocer la percepción que tienen los (as) estudiantes de la Licenciatura en Educación Integral de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Este instrumento contenía inicialmente dieciséis (16) preguntas, nueve (9) de las cuales eran abiertas (Ver Anexo N° 3). Fue sometido a validación de tres expertos y los resultados condujeron a modificar la redacción de la pregunta N° 1 y la pregunta N° 4. La pregunta N° 1 era: ¿Qué es para usted la Historia?, y se sustituyó por la pregunta: ¿Por qué se debe

estudiar la Historia? La pregunta N°. 4 inicialmente era: ¿Qué materiales de instrucción debe usar el docente?, y se sustituyó por la pregunta: ¿Qué materiales para el aprendizaje se deben utilizar en las clases de Historia?

2.3.1.2. Instrumento para detectar los conocimientos acerca de 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 (Anexo N°. 4)

Este instrumento inicialmente tenía cuatro (4) preguntas abiertas (Ver Anexo N°. 4). Los expertos no consideraron necesario hacer modificaciones.

2.3.2. Prueba piloto

Una vez corregidos los instrumentos con base a las aportaciones de los expertos, se procede a una primera comprobación o pretest aplicándolos al grupo de estudiantes seleccionados para este fin.

Los (as) estudiantes seleccionados para la prueba piloto inicial, uno del género masculino y cuatro del género femenino, fueron citados a una reunión donde se les explicó el motivo de la misma y se les habló de un taller de aprendizaje de la Historia pero sin señalarles el uso de la Literatura para evitar influir en las respuestas que emitieran al llenar los instrumentos.

Se procedió a aplicarles el primer instrumento diseñado para conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia (Anexo N°. 3) y el primer instrumento diseñado para detectar los conocimientos acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez (Anexo N°. 4).

Se observó que tres estudiantes contestaron, en ambos instrumentos, menos de la mitad de las preguntas abiertas, pero sus respuestas no permitieron conocer cuál era su visión acerca del aspecto consultado. Solo dos estudiantes contestaron todas las preguntas y sus respuestas

permitían conocer su visión acerca del tema planteado. Todos (as) los (as) estudiantes manifestaron que el instrumento para conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia era muy extenso.

Ante este resultado se procedió a modificar los instrumentos, se disminuyó a siete el número de preguntas del instrumento para conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia y se colocaron opciones de respuestas en todas las preguntas de ambos instrumentos (ver anexos N°. 7 y N°. 8).

Se seleccionaron al azar otros estudiantes para la prueba piloto (dos del género masculino y tres del género femenino). Al aplicarse los instrumentos se detectó que dos estudiantes seleccionaron, en una misma pregunta, opciones de respuestas que pertenecían a planteamientos opuestos, lo cual no permitió determinar cuál era realmente la visión que tenían acerca del tema consultado. Debido a esto se agruparon las opciones de respuestas en bloques, para que seleccionaran el que contenía las que consideraran afines con su visión del tema, siendo esta la versión definitiva de dichos instrumentos (Ver Anexos N°.1 y N°. 2).

3. Tipo de Investigación

Esta es una investigación preexperimental, preprueba y postprueba con un solo grupo. Para Blanco (2012, p. 31), “en este diseño se aplica una prueba previa al tratamiento, luego se administra el tratamiento y se finaliza con una prueba luego del tratamiento”.

Este tipo de investigación ve reducida su validez interna debido a que no posee grupo control y por la dificultad de controlar todas las variables en contextos reales, pero este último aspecto, según Rodríguez y Valdeoriola (2012, p. 32), “hace que su validez externa sea muy superior a las propuestas puramente experimentales [...], ya que los resultados obtenidos son más representativos, es decir, existen más posibilidades de generalizar los resultados a otros sujetos, grupos o situaciones reales”.

4. Análisis estadístico de los datos

Los datos obtenidos con el “Instrumento para conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia” y el “Instrumento para detectar los conocimientos acerca de las características del sistema de salud, político, educativo y socioeconómico del gobierno de Juan Vicente Gómez” se analizaron de dos formas:

Un primer análisis de los datos se realizó basándose en cifras absolutas y porcentuales y los resultados se presentan en cuadros y gráficos.

Se realizó un segundo análisis para confirmar los resultados obtenidos en el primer análisis. Para ello, los datos obtenidos fueron procesados y grabados en el Editor de Datos del paquete estadístico de cómputo SPSS, versión 15.0, empleando como codificación la siguiente:

En el instrumento para conocer la percepción de los estudiantes acerca del aprendizaje de la Historia en la preprueba y en la postprueba, los resultados obtenidos en las preguntas números 1, 2 y 3, referidas a por qué se debe estudiar la Historia y cuál es el rol del estudiante y del docente en una clase de dicha asignatura, respectivamente, se codificaron asignándole el valor de uno al bloque de respuestas extraídas de las investigaciones y reflexiones de los siguientes autores de este campo: Carretero (2008), Fuentes (2002) Prats (2000) y Pagés (2007) y Millán (2008). Al bloque de opciones de respuestas que no correspondían a las investigaciones y reflexiones de dichos autores se le asignó el valor de dos. En la pregunta N°.5, destinada a conocer el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia, se le asignó el valor uno a la opción “poco útil”, dos a la opción “medianamente útil”, tres a la opción “útil” y cuatro a la opción “muy útil”. En la pregunta N°. 7, destinada a conocer cómo calificaría el o la estudiante su grado de interés por la

asignatura *Historia*, se le asignó el valor uno a la opción “bajo”, dos a la opción “medianamente bajo”, tres a la opción “alto” y cuatro a la opción “muy alto”. La pregunta N°. 4, referida a qué materiales para el aprendizaje se deben utilizar en una clase de Historia, y la pregunta N°. 6, acerca de con cuáles asignaturas se puede aprender la Historia, no se codificaron debido a que el o la estudiante podía seleccionar más de una de las opciones de respuesta.

En el instrumento destinado a determinar los conocimientos de los (as) estudiantes acerca de 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, se le asignó el valor de uno al bloque de opciones que no corresponden al gobierno dictatorial de Juan Vicente Gómez y dos al bloque de opciones que corresponden al gobierno de Juan Vicente Gómez

Con el propósito de comparar las medias de los puntajes obtenidos por los estudiantes objeto de la muestra (puntaje total luego del proceso de codificación), se aplicó la prueba de los *Rangos con signo* de Wilcoxon, procedimiento no paramétrico para tal fin, en virtud de que es el más conveniente para el tamaño de una muestra de 20 estudiantes.

Las opiniones emitidas por los (as) estudiantes en la última sesión del taller “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”, acerca de 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, las referidas al análisis psicosocial de la Literatura y al uso de las TIC como apoyo en el análisis psicosocial de las obras literarias en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, se analizaron de forma cualicuantitativa.

Se utilizó el modelo de proceso seguido para el análisis de datos en la metodología cualitativa desarrollado por Tesh (1987, cit. en Pérez, 2001) el cual contempla los siguientes pasos:

- Análisis exploratorio para reducir los datos a categorías
- Describir, es decir, examinar todos los segmentos de cada categoría con el fin de establecer patrones en los datos
- Interpretar, es decir, integrar, relacionar, establecer conexiones y posibles comparaciones entre las diferentes categorías

Las categorías obtenidas se muestran en cuadros estadísticos con cifras absolutas y porcentuales (Ver Cuadros Números 4, 5, 22, 24, 26 y 28).

Capítulo IV

Descripción y análisis de los resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cuadros y gráficos estadísticos con cifras absolutas y porcentuales e igualmente el resultado del análisis de dichos datos a través de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

La información está clasificada en las siguientes cuatro partes:

La primera parte se refiere a los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC, una estrategia interdisciplinar” en la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia.

La segunda parte comprende los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción del aprendizaje de la Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia, según su género.

La tercera parte contiene los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema

socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia.

En la cuarta parte se presentan los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos acerca del sistema de salud rural , el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia, según su género.

1. Resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia.

1.1. Percepción acerca del por qué se debe estudiar Historia

Cuadro N°. 1

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Por qué se debe estudiar la Historia?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con las opciones de la visión tradicional	20	100%	0	0
Bloque “B” con las opciones de la nueva visión	0	0	20	100%
Totales	20	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 1 se observa que el 100% de los (as) estudiantes tenían en la preprueba una visión tradicional del por qué se debe estudiar la Historia es decir, apoyan los siguientes planteamientos:

-Para aprender hechos de naturaleza política protagonizados por personajes emblemáticos del pasado

-Para recordar datos que identifican un momento o un acontecimiento importante del pasado

-Para conocer a los héroes del país e identificarse con las glorias nacionales del pasado glorioso

-Para arraigar el patriotismo

-Para conocer la secuencia de hechos y acontecimientos desde la prehistoria hasta la actualidad

En la postprueba el 100% se ubica en la nueva visión de ese aspecto, es decir, se inclinan por los siguientes planteamientos:

-Para formarse en la participación ciudadana

-Para desarrollar juicios razonados acerca de personas y acontecimientos del pasado

-Para analizar la influencia de lo que pasó a escala mundial en el ámbito nacional y local

-Para construir nuestra propia visión de mundo

-Para comprender el pasado y el presente de manera crítica

1.2. Percepción del rol del estudiante en una clase de Historia.

Cuadro N°. 2

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 2 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	Nº	%	Nº	%
Bloque “A” con las opciones de la visión tradicional	19	95%	0	0
Bloque “B” con las opciones de la nueva visión	1	5%	20	100%
Totales	20	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 2 se observa que en la preprueba el 95% de los (as) estudiantes tenían una visión tradicional del rol del estudiante en una clase 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
- Hacer los ejercicios del libro de texto para reforzar las explicaciones del docente

En la postprueba el 100% de los (as) estudiantes se inclina por la nueva visión del rol del estudiante en una clase 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
- Redactar conclusiones, exponerlas oralmente y debatirlas con los demás estudiantes

1.3. Percepción del rol del docente en una clase de Historia

Cuadro N°. 3

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 3 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del docente en una clase de Historia?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	Nº	%	Nº	%
Bloque “A” con las opciones de la visión tradicional	17	85%	0	0
Bloque “B” con las opciones de la nueva visión	3	15%	20	100%
Totales	20	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 3 se observa que en la preprueba el 85% de los (as) estudiantes tenían una visión tradicional del rol del docente en una clase 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
- Ofrecerle a los (as) estudiantes la idea de que la Historia está compuesta por informaciones acabadas, concluidas

En la postprueba el 100% de los (as) estudiantes se inclina por la nueva visión de este aspecto, es decir, apoyan los siguientes planteamientos:

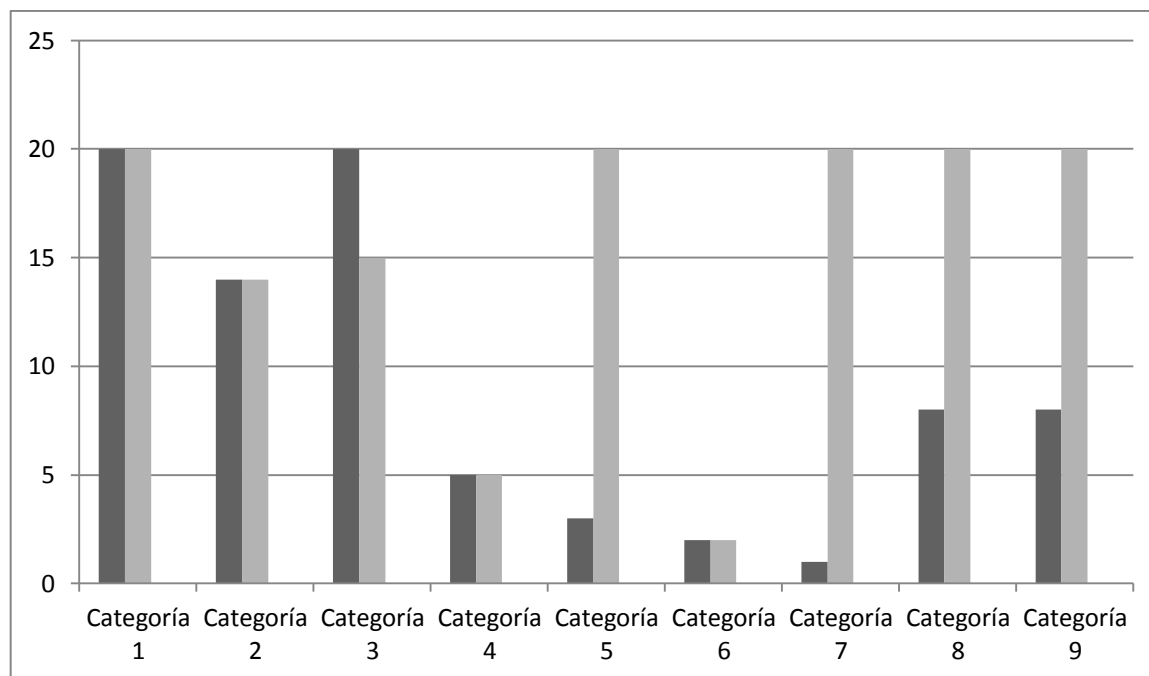
- Facilitar el aprendizaje
- Utilizar diversos materiales de instrucción

- 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.

1.4. Percepción acerca de los materiales para el aprendizaje que se deben utilizar en las clases de Historia

Gráfico N° 1

Resultados globales de la pregunta N°. 4 en la preprueba y en la postprueba: ¿Qué materiales para el aprendizaje se deben utilizar en las clases de Historia?



Fuente: Datos recopilados por la autora



Preprueba



Postprueba

Categoría 1. Pizarra, tiza y marcadores para pizarra: 100% en la preprueba y 100% en la postprueba (20 personas en la preprueba y 20 personas en la postprueba).

Categoría 2. Mapas: 70% en la preprueba y 70% en la postprueba (14 personas en la preprueba y 14 personas en la postprueba).

Categoría 3. Libro de texto de Historia: 100% en la preprueba y 75% en la postprueba (20 personas en la preprueba y 15 personas en la postprueba).

Categoría 4. Vídeos: 25% en la preprueba y 25% en la postprueba (cinco personas en la preprueba y cinco personas en la postprueba).

Categoría 5. Fotografías: 15% en la preprueba y 100% en la postprueba (tres personas en la preprueba y 20 personas en la postprueba).

Categoría 6. Revistas y periódicos: 10% en la preprueba y 10% en la postprueba (dos personas en la preprueba y dos personas en la postprueba).

Categoría 7. Obras literarias: 5% en la preprueba y 100% en la postprueba (una persona en la preprueba y 20 personas en la postprueba).

Categoría 8. Computador y *video beam*: 40% en la preprueba y 100% en la postprueba (ocho personas en la preprueba y 20 personas en la postprueba).

Categoría 9. Material de internet: 40% en la preprueba y 100% en la postprueba (8 personas en la preprueba y 20 personas en la postprueba).

En el gráfico N° 1, en relación con los materiales para el aprendizaje que se deben utilizar en una clase de Historia, se observan cambios entre los resultados de la preprueba y los resultados de la postprueba en las siguientes categorías: en la postprueba disminuyó en un 25% la elección del libro de texto. El porcentaje que escogió las fotografías subió en un 85% en la postprueba, el porcentaje que seleccionó las obras literarias subió en un 95% e igualmente en la selección de computador, *video beam* y material de internet el porcentaje se incrementó en un 60% en la postprueba.

Estos resultados se ven igualmente reflejados en las opiniones emitidas por los (as) estudiantes en la última sesión del taller “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”. A continuación se presentan dichas opiniones en los cuadros estadísticos N°. 4 y N°. 5.

Cuadro N°. 4

Opiniones de los (as) estudiantes acerca del análisis psicosocial de obras literarias, emitidas en la última sesión del taller.

Categorías	Cifras absolutas	Cifras porcentuales
Se aprende Historia mientras se disfruta de la lectura de la obra literaria	16	80%
Facilita el recuerdo de lo estudiado	18	90%
Se aprenden aspectos importantes no tratados en los libros de texto	17	85%
El análisis psicosocial de la literatura es útil para aprender la Historia y entender lo que sucede actualmente	14	70%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 4 se observa que un 80% considera que el análisis literario permite aprender la Historia mientras se disfruta de la lectura. A manera de ejemplo se presentan algunas de las conclusiones emitidas por los (as) estudiantes:

“Se aprende mientras se disfruta de la novela”

“Fue recreativa e instructiva”

“Me distraje y aprendí más, antes veía la lectura de las novelas como un fastidio”

“No me daba cuenta de que estaba estudiando Historia porque estaba pendiente de lo que contaba el autor”

El 90% expresa que se facilita el recuerdo de lo estudiado. Algunas de las conclusiones son las siguientes:

“Se queda más en la memoria lo aprendido cuando lo cuentan”

“No creo que vaya a olvidar lo que leí”

“Se me fijan más las cosas, no lo olvidaré”

“Uno siente lo que lee y así no se puede olvidar”

Un 85% señala que se aprenden aspectos importantes no tratados en los libros de texto.

Algunas de sus conclusiones se presentan a continuación:

“Aprendí más de esa vida en dictadura que lo que había aprendido con los libros de texto”

“Se aprenden más cosas”

“Se aprenden cosas importantes que no están en los libros de estudio”

“No sabía muchas de esas cosas”

El 70% considera que el análisis literario es útil para aprender la Historia y entender lo que sucede actualmente. Algunas de sus conclusiones son las siguientes:

“Antes no sabía que podía encontrar tantas cosas acerca de la Historia y de otras materias en una novela”

“Ahora veo las novelas de forma diferente y tienen mucho material para analizar”

“Ese análisis crítico parte por parte de cada sistema deja mucho conocimiento”

“Aprendí a relacionar el pasado con el presente”

“Ahora le veo más sentido a la Historia. Su análisis ayuda a entender otras cosas importantes de antes y de ahora”

“La discusión grupal fue muy útil porque cada persona expuso su opinión”

“Se aprende mucho cuando todos analizamos juntos los temas”

“Nunca la relacioné con lo actual”

Cuadro N°. 5

Opiniones de los (as) estudiantes acerca del uso de las TIC como apoyo en el análisis psicosocial de obras literarias, emitidas en la última sesión del taller.

Categorías	Cifras absolutas	Cifras porcentuales
Ayuda a aprender fácil y rápido	20	100%
Facilita el recuerdo de lo estudiado	16	80%
Ayuda a realizar el análisis literario en grupo	18	90%
Ayudó a establecer amistad al aprender	16	80%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 5 se observa que el 100% de los (as) estudiantes consideran que las TIC ayudan a aprender fácil y rápido. A manera de ejemplo se presentan algunas de las conclusiones emitidas:

“Se hizo más dinámico el aprendizaje”

“Me gustó, emociona más cuando se ve todo proyectado en la pantalla”

“En poquito tiempo, sin darnos cuenta, analizamos la obra”

“Si me dan el libro tardo más”

“Todo se hace más fácil y rápido”

“No sé cuándo leímos todo eso, fue rápido, me gustó”

El 80% de los (as) estudiantes considera que las TIC ayudan a recordar lo estudiado.

Algunas conclusiones son las siguientes:

“Ayudan a no olvidar lo analizado”

“Cuando uno se pone a buscar por internet las fotos para ilustrar la lectura va aprendiendo más de lo que cuenta el autor de la novela, cada lugar, las rutas, la vida de antes”

“Esa presentación de la novela en *power point* no se me olvidará”

El 90% de los (as) estudiantes opina que las TIC ayudan a realizar el análisis en grupo.

A continuación, algunas de sus conclusiones:

“Ayudó a que todos fuéramos viendo al mismo tiempo la pantalla con la lectura y las fotos y pudiéramos discutir cada lámina en el aula”

“Podíamos enviar la novela y las láminas a la profesora y a los compañeros por internet”

“Fue muy buena la experiencia de elaborar las láminas para el análisis de la obra en grupo”

“Así es más fácil de hacer el análisis grupal”

El 80% expresó que el uso de las TIC les ayudó a aprender y a establecer relaciones amistosas, de compañerismo:

“Logré conocer otros estudiantes de la carrera mientras aprendía“

“Me hice amiga de otras personas que estudian Educación Integral”

“No me imaginé lo fácil que resultaría trabajar en grupo con el correo electrónico y además hacer amistad”

“Teníamos mucho tiempo estudiando la misma carrera y nunca nos habíamos hecho amigos y esta tarea sirvió para eso”

1.5. Percepción acerca del grado de utilidad del libro de texto en las clases de Historia.

Cuadro N°. 6

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 5 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia?

Grado de utilidad del libro de texto	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Muy útil	17	85%	0	0
Útil	2	10%	7	35%
Medianamente útil	1	5%	13	65%
Poco útil	0	0	0	0
Totales	20	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 6 se observa que en relación al grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia, en la preprueba el mayor porcentaje, 85%, correspondió al grado “muy útil” y en la postprueba el mayor porcentaje, 65%, se ubica en el grado “medianamente útil”.

1.6. Percepción acerca de las asignaturas con las cuales se puede aprender la Historia desde la interdisciplinariedad.

Cuadro N°. 7

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 6 en la preprueba y en la postprueba: ¿Con qué asignaturas se puede aprender la Historia, con una visión interdisciplinar?

Asignaturas	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	Nº	%	Nº	%
Lengua y Literatura	0	0	20	100%
Geografía	20	100%	20	100%
Turismo	11	55%	11	55%
Folklore	8	40%	5	25%
Educación Artística	5	25%	3	15%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 7 se observa que en la preprueba el porcentaje completo, 100%, correspondió a la asignatura Geografía y en la postprueba no solo dicha asignatura obtuvo el 100% sino también la asignatura Lengua y Literatura, la cual no había sido seleccionada por los (as) estudiantes en la preprueba.

1.7. Grado de interés por la asignatura Historia.

Cuadro N°. 8

Distribución absoluta y porcentual de los resultados de la pregunta N°. 7 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?

Grado de interés por la asignatura Historia	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Muy alto	0	0	7	35%
Alto	3	15%	13	65%
Medianamente alto	11	55%	0	0
Bajo	6	30%	0	0
Totales	20	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 8 se observa que en la preprueba existía un 55% de interés “medianamente alto” por la asignatura Historia, un 30% con interés “bajo” y un 15% de “interés alto”, ningún estudiante manifestó un interés “muy alto”, pero en la postprueba se incrementa el grado de interés “alto” hasta un 65% y aparece un 35% con grado de interés “muy alto”.

2. Resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia, según su género.

2.1. Percepciones de los (as) estudiantes acerca de por qué se debe estudiar la Historia, según su género.

Cuadro N°. 9

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Por qué se debe estudiar la Historia?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la postprueba.	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con opciones de la visión tradicional	12	100%	0	0
Bloque “B” con opciones de la nueva visión	0	0	12	100%
Totales	12	100%	8	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 9 se observa que el 100% de las estudiantes tenían en la preprueba una visión tradicional del por qué se debe estudiar la Historia, es decir, apoyan los siguientes planteamientos:

-Para aprender hechos de naturaleza política protagonizados por personajes emblemáticos del pasado

-Para recordar datos que identifican un momento o un acontecimiento importante del pasado

-Para conocer a los héroes del país e identificarse con las glorias nacionales del pasado glorioso

-Para arraigar el patriotismo

-Para conocer la secuencia de hechos y acontecimientos desde la prehistoria hasta la actualidad

En la postprueba el 100% tiene una nueva visión al respecto, es decir, la Historia se debe estudiar para:

-Formarse en la participación ciudadana

-Desarrollar juicios razonados acerca de personas y acontecimientos del pasado

-Analizar la influencia de lo que pasó a escala mundial en el ámbito nacional y local

-Construir nuestra propia visión de mundo

-Comprender el pasado y el presente de manera crítica

En el caso del género masculino se observaron los mismos resultados tanto en la preprueba como en la postprueba. A continuación se muestran estos en el cuadro N°. 10.

Cuadro N°. 10

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Por qué se debe estudiar la Historia?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con opciones de la visión tradicional	8	100%	0	0
Bloque “B” con opciones de la nueva visión	0	0	8	100%
Totales	12	100%	8	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

2.2. Percepciones de los (as) estudiantes acerca del rol del estudiante en una clase de Historia, según su género

Cuadro N°. 11

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 2 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con opciones de la visión tradicional	11	91,7%	0	0
Bloque “B” con opciones de la nueva visión	1	8,3%	12	100%
Totales	12	100%	12	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 11 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje en el género femenino, 91,7%, corresponde a la visión tradicional del rol del estudiante en una clase 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
- Hacer los ejercicios del libro de texto para reforzar las explicaciones del docente

En la postprueba el 100% en el género femenino se inclinó por la nueva visión del rol del estudiante en una clase de Historia; es decir, apoya los siguientes planteamientos:

- 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

Cuadro N°. 12

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 2 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la postprueba	
	Nº	%	Nº	%
Bloque “A” con opciones de la visión tradicional	8	100%	0	0
Bloque “B” con opciones de la nueva visión	0	0	8	100%
Totales	8	100%	8	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 12 se observa que el 100% del género masculino seleccionó la opción con visión tradicional en la preprueba pero ese 100% se ubicó en la nueva visión acerca del rol del estudiante en una clase de Historia en la postprueba.

2.3. Percepciones de los (as) estudiantes acerca del rol del docente en una clase de Historia, según su género

Cuadro N°. 13

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 3 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del docente en una clase de Historia?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con opciones de la visión tradicional	10	83,3%	0	0
Bloque “B” con opciones de la nueva visión	2	16,7%	12	100%
Totales	12	100%	12	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 13 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de las estudiantes de la muestra, 83,3%, tiene una visión tradicional del rol del docente en una clase 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
- Ofrecerle a los (as) estudiantes la idea de que la Historia está compuesta por informaciones acabadas, concluidas

En la postprueba, el 100% de las estudiantes 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

Cuadro N°. 14

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 3 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el rol del docente en una clase de Historia?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con opciones de la visión tradicional	7	87,5%	0	0
Bloque “B” con opciones de la nueva visión	1	12,5%	8	100%
Totales	8	100%	8	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

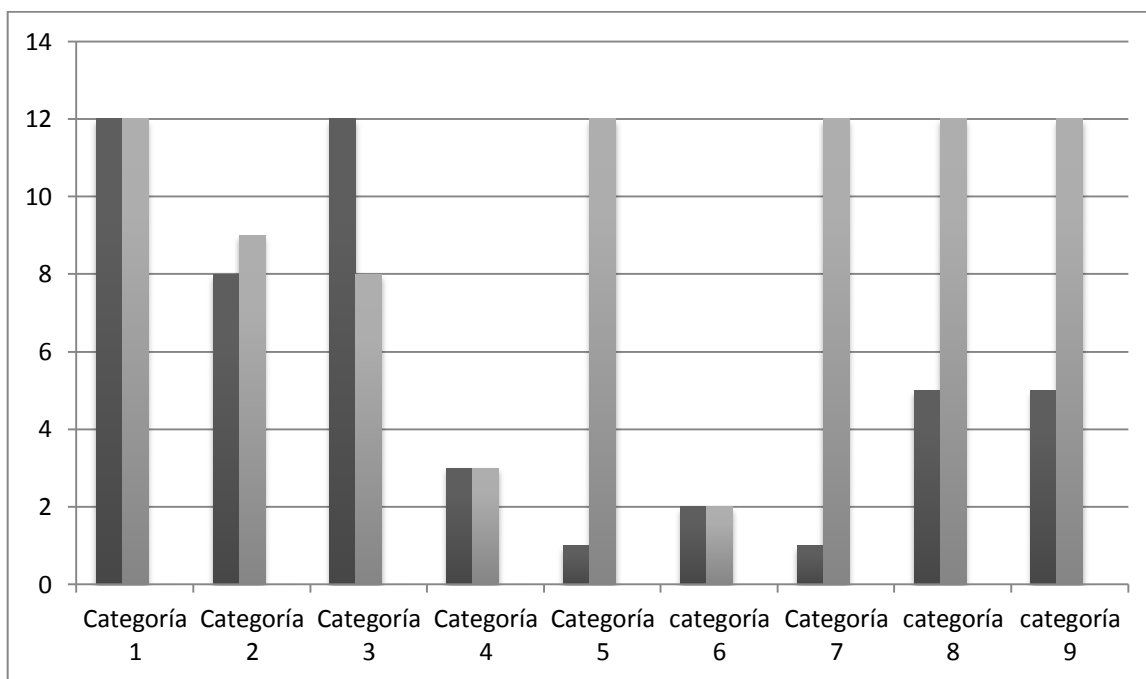
En el cuadro N°. 14 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de los estudiantes de la muestra, 87,5%, tiene una visión tradicional del rol del docente en una clase

de Historia. Solo un 12,5% seleccionó la nueva visión. En la postprueba el 100% de ellos se inclinó por la nueva visión de dicho rol.

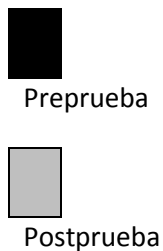
2.4. Percepciones de los (as) estudiantes acerca de los materiales para el aprendizaje que se deben utilizar en las clases de Historia, según su género.

Gráfico N° 2

Resultados de la pregunta N°. 4, en la preprueba y en la postprueba: ¿Qué materiales para el aprendizaje se deben utilizar en las clases de Historia según el género femenino?



Fuente: Datos recopilados por la autora



Categoría 1. Pizarra, tiza y marcadores para pizarra: 100% en la preprueba y 100% en la postprueba. (12 personas en la preprueba y 12 personas en la postprueba).

Categoría 2. Mapas: 66,7% en la preprueba y 75% en la postprueba (ocho personas en la preprueba y nueve personas en la postprueba).

Categoría 3. Libro de texto de Historia: 100% en la preprueba y 67,7% en la postprueba (12 personas en la preprueba y ocho personas en la postprueba).

Categoría 4. Vídeos: 25% en la preprueba y 25% en la postprueba (tres personas en la preprueba y tres personas en la postprueba).

Categoría 5. Fotografías: 8,3% en la preprueba y 100% en la posprueba (una persona en la preprueba y 12 personas en la postprueba).

Categoría 6. Revistas y periódicos: 16,7% en la preprueba y 16,7% en la posprueba (dos personas en la preprueba y dos personas en la postprueba).

Categoría 7. Obras literarias: 8,3% en la preprueba y 100% en la postprueba (una persona en la preprueba y 12 personas en la postprueba).

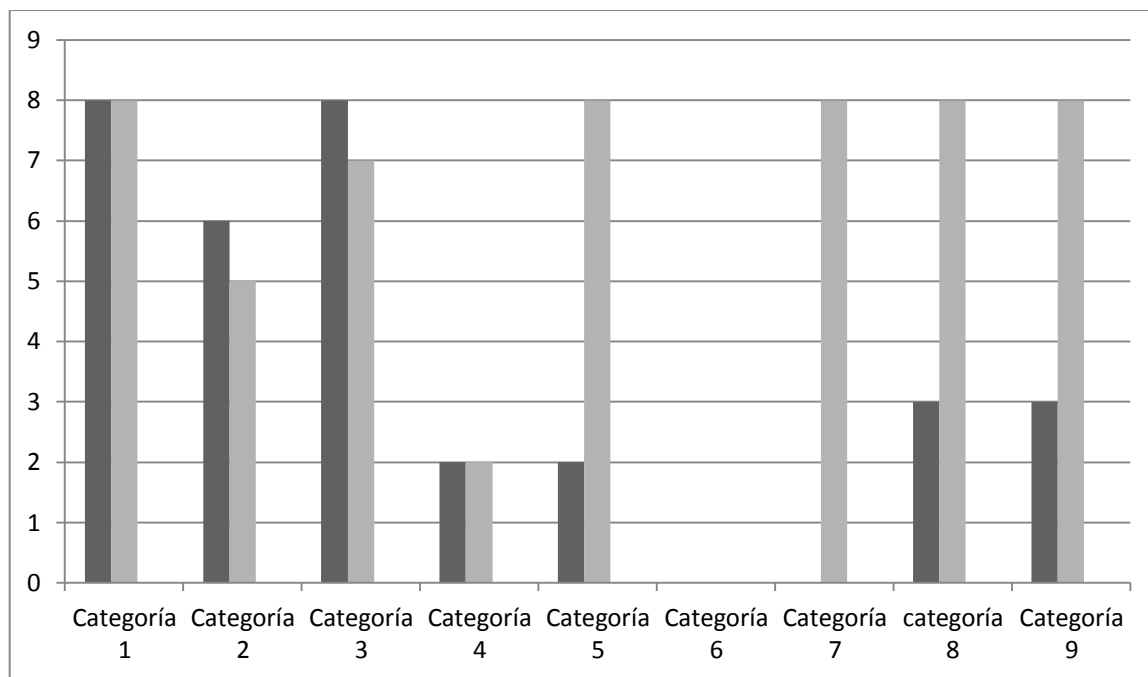
Categoría 8. Computador y *video beam*: 41,7% en la preprueba y 100% en la postprueba (cinco personas en la preprueba y 12 personas en la postprueba).

Categoría 9. Material de internet: 41,7% en la preprueba y 100% en la postprueba (cinco personas en la preprueba y 12 personas en la postprueba).

En el gráfico N°. 2 se observa que el porcentaje de las estudiantes se mantuvo igual en las categorías 1, 4 y 6 y disminuyó en la categoría 3. En esta última categoría la preprueba indica que un 100% seleccionó el libro de texto como material que se debe utilizar en las clases de Historia y en la postprueba el porcentaje bajó a un 66,7%. En las categorías 2, 5, 7, 8 y 9 se incrementó el porcentaje: en la preprueba un 66,7% seleccionó los mapas y en la postprueba subió a un 75%; en la preprueba un 8,3% seleccionó las fotografías y en la posprueba se incrementó a un 100%; en la preprueba un 8,3% seleccionó las obras literarias y en la postprueba subió a un 100%; igualmente, en la preprueba un 41,7% escogió el computador, el *video beam* y los materiales de internet y en la postprueba el 100% de las estudiantes seleccionó estos materiales.

Gráfico N° 3

Resultados de la pregunta N°. 4, en la preprueba y en la postprueba: ¿Qué materiales para el aprendizaje se deben utilizar en las clases de Historia según el género masculino?



Fuente: Datos recopilados por la autora



Preprueba



Postprueba

Categoría 1. Pizarra, tiza y marcadores para pizarra: 100% en la preprueba y 100% en la postprueba (ocho personas en la preprueba y ocho personas en la postprueba).

Categoría 2. Mapas: 75% en la preprueba y 62,5% en la postprueba (seis personas en la preprueba y cinco personas en la postprueba).

Categoría 3. Libro de texto de Historia: 100% en la preprueba y 87,5% en la postprueba (ocho personas en la preprueba y siete personas en la postprueba).

Categoría 4. Vídeos: 25% en la preprueba y 25% en la postprueba (dos personas en la preprueba y dos personas en la postprueba).

Categoría 5. Fotografías: 25% en la preprueba y 100% en la postprueba (dos personas en la preprueba y ocho personas en la postprueba).

Categoría 6. Revistas y periódicos: 0% en la preprueba y 0% en la postprueba.

Categoría 7. Obras literarias: 0% en la preprueba y 100% en la postprueba (ninguna persona en la preprueba y ocho personas en la postprueba).

Categoría 8. Computador y *video beam*: 37,5% en la preprueba y 100% en la postprueba (tres personas en la preprueba y ocho personas en la postprueba).

Categoría 9. Material de internet: 37,5% en la preprueba y 100% en la postprueba (tres personas en la preprueba y ocho personas en la postprueba).

En el gráfico N°. 3 se observa que el porcentaje de los estudiantes se mantuvo igual en las categorías 1,4 y 6. El porcentaje disminuyó en las categorías 2 y 3; en la preprueba el 75% seleccionó los mapas y en la postprueba el porcentaje es de un 62,5%. En la preprueba un 100% seleccionó el libro de texto y en la postprueba bajó a un 87,5%.

En las categorías 5, 7, 8 y 9 se incrementó el porcentaje: en la preprueba un 25% seleccionó las fotografías y en la postprueba se incrementó a un 100%. En la preprueba ningún estudiante del sexo masculino seleccionó las obras literarias y en la postprueba las seleccionó un 100%, por otro lado en la preprueba un 37,5% escogió el computador, el *video beam* y los materiales de internet y en la postprueba el 100% de los estudiantes seleccionó estos materiales.

2.5. Percepciones de los (as) estudiantes acerca de cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia, según su género

Cuadro N°. 15

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 5 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia?

Grado de utilidad del libro de texto	Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la postprueba	
	Nº	%	Nº	%
Muy útil	9	75%	0	0
Útil	2	16,7%	5	41,7%
Medianamente útil	1	8,3%	7	58,3%
Poco útil	0	0	0	0
Totales	12	100%	12	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 15 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de las estudiantes, 75%, considera como “muy útil” al libro de texto, pero en la postprueba el mayor porcentaje de las estudiantes, 58,3%, consideró que el libro de texto es “medianamente útil”.

Cuadro N°. 16

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 5 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia?

Grado de utilidad del libro de texto	Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Muy útil	8	100%	0	0
Útil	0	0	2	25%
Medianamente útil	0	0	6	75%
Poco útil	0	0	0	0
Totales	8	100%	8	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N° 16 se observa que en la preprueba el 100% de los estudiantes considera que el libro de texto es “muy útil”, pero en la postprueba el mayor porcentaje de ellos, 75%, considera que el libros de texto es “medianamente útil”.

2.6. Percepciones de los (as) estudiantes acerca de las asignaturas con las cuales se puede aprender la Historia desde la interdisciplinariedad, según su género.

Cuadro N°. 17

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 6 en la preprueba y en la postprueba: ¿Con qué asignaturas se puede aprender la Historia, con una visión interdisciplinar?

Asignaturas	Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Geografía	12	100%	12	100%
Turismo	8	66,7%	8	66,7%
Folklore	5	41,7%	2	16,7%
Educación Artística	4	33,3%	2	16,7%
Lengua y Literatura	0	0	12	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 17 se observa que el porcentaje completo, 100% de las estudiantes, considera que la Historia se puede aprender con una visión interdisciplinar, a través de la asignatura Geografía, pero en la postprueba el 100% de las estudiantes considera que además de la asignatura Geografía se puede aprender la Historia a través de la asignatura Lengua y Literatura.

Cuadro N°. 18

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 6 en la preprueba y en la postprueba: ¿Con cuáles asignaturas se puede aprender la Historia, con una visión interdisciplinar?

Asignaturas	Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Geografía	8	100%	8	100%
Turismo	3	37,5%	3	37,5%
Folklore	3	37,5%	3	37,5%
Educación Artística	1	12,5%	1	12,5%
Lengua y Literatura	0	0	8	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N° 18 se observa que los estudiantes tienen la misma opinión que las estudiantes. El porcentaje total, 100%, de los estudiantes considera que la Historia se puede aprender, con una visión interdisciplinar, a través de la asignatura Geografía, pero en la postprueba, el 100% de los estudiantes considera que además de la asignatura Geografía se puede aprender la Historia a través de la asignatura Lengua y Literatura.

2.7. Percepciones de los (as) estudiantes acerca del grado de interés por la asignatura Historia, según su género.

Cuadro N°. 19

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 7 en la preprueba y la postprueba: ¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?

Grado de interés por la asignatura Historia	Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Muy alto	0	0	4	33,3%
Alto	1	8,3%	8	66,7%
Medianamente alto	6	50%	0	0
Bajo	5	41,7%	0	0
Totales	12	100%	12	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 19 se observa que el mayor porcentaje de las estudiantes, 50%, consideraba que su grado de interés por la asignatura Historia es “Medianamente alto”, seguido por un 41,7% que lo considera “bajo”. En la postprueba se observa que el mayor porcentaje de las estudiantes, 66,7% considera que su grado de interés por la Historia es “alto” y aparece un 33,3% que expresa tener un grado de interés “muy alto” por la asignatura Historia.

Cuadro N°. 20

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 7 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?

Grado de interés por la asignatura Historia	Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Muy alto	0	0	2	25%
Alto	2	25%	6	75%
Medianamente alto	5	62,5%	0	0
Bajo	1	12,5%	0	0
Totales	8	100%	8	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 20 se observa que los estudiantes tienen la misma tendencia que las estudiantes. En la preprueba, el mayor porcentaje, 62,5%, considera que su grado de interés por la asignatura Historia es “medianamente alto” y en la postprueba el mayor porcentaje, 75%, corresponde al grado de interés “alto” y aparece un 25% que expresa tener un interés “muy alto”.

3. Resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia

Cuadro N°. 21

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con opciones que no corresponden a la dictadura	14	70%	0	0
Bloque “B” con opciones que corresponden a la dictadura	6	30%	20	100%
Totales	20	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 21 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de los (as) estudiantes, 70%, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura, acerca de las características del sistema de salud del gobierno de Juan Vicente Gómez. En la postprueba el 100% de los (as) estudiantes se ubicó en las opciones que corresponden a la dictadura.

Estos resultados se relacionan con las opiniones emitidas por los (as) estudiantes en la última sesión del taller acerca de este aspecto. Las mismas se presentan a continuación en el cuadro N°. 22.

Cuadro N°. 22

Opiniones de los (as) estudiantes acerca de las características del sistema de salud rural del gobierno de Juan Vicente Gómez emitidas en la última sesión del taller.

Categorías	Cifras absolutas	Cifras porcentuales
Se violaba el derecho a la salud, las enfermedades estaban acabando con la población.	20	100%
La población no recibía atención médica	12	60%
El gobierno era el responsable del problema de salud	9	45%
Relación del pasado con hechos actuales	7	35%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 22 se observa que el 100% de los (as) estudiantes centraron sus opiniones en las enfermedades que sufría la población. A manera de ejemplo se exponen algunas de las reflexiones realizadas por los (as) estudiantes:

“La gente moría por enfermedades que se podían curar si se les prestaba ayuda”

“El paludismo y la fiebre amarilla los estaba acabando”

“La alimentación era deficiente, los niños estaban desnutridos, sin fuerzas”

“Estaban como cadáveres ambulantes”

“La fiebre los mataba”

Un 60% de los (as) estudiantes se refirió a la falta de atención médica como la causa del problema. A continuación, algunas de sus conclusiones:

“No se contaba con hospitales”

“La gente se moría sin atención médica”

“Se ayudaban con remedios caseros”

“La gente pensaba que se podía curar con quinina”

Un grupo de estudiantes, 45%, le asignó al gobierno la responsabilidad del problema y algunas de sus conclusiones son las siguientes:

“El gobierno los tenía abandonados”

“Como no votaban, el gobierno no se ocupaba de la salud de ellos”

“El dictador sabía que seguiría mandando aunque la gente se muriera enferma, eso no le importaba”

Un 35% relacionó el pasado con hechos actuales, algunas de las reflexiones de los (as) estudiantes son las siguientes:

“En Venezuela aún hay niños pasando hambre”

“Ahora es el dengue el que mata”

“Deben fumigar para evitar el dengue, si no la gente ahora también la van a mata los zancudos”

“Mucha gente también se muere ahorita porque la atención en los hospitales no es buena y no tienen ni medicinas, hasta el algodón y las inyectadoras hay que comprarlas”

“Ahora hay Barrio Adentro en el campo y en las ciudades y hay más médicos, eso es positivo”

Cuadro N°. 23

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 2 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema de político en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con opciones que no corresponden a la dictadura	11	55%	0	0
Bloque “B” con opciones que corresponden a la dictadura	9	45%	20	100%
Totales	20	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 23 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de los (as) estudiantes, 55%, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en las características del sistema político del gobierno de Juan Vicente Gómez. En la postprueba, el 100% de ellos (as) se ubica en las opciones que corresponden a la dictadura.

Estos resultados se relacionan con las opiniones emitidas por los (as) estudiantes en la última sesión del taller acerca de este aspecto. Las mismas se presentan a continuación en el cuadro N°. 24.

Cuadro N°. 24

Opiniones de los (as) estudiantes acerca de las características del sistema político del gobierno de Juan Vicente Gómez, emitidas en la última sesión del taller

Categorías	Cifras absolutas	Cifras porcentuales
Se violaba el derecho a la vida.	20	100%
No existía libertad de expresión	20	100%
El gobierno era el responsable del problema	18	90%
Relación del pasado con hechos actuales	9	45%

Fuente: Datos recopilados por la autora

El cuadro N°. 24 indica que el 100% de los (as) estudiantes centraron sus opiniones en dos problemas: la violación del derecho a la vida y la falta de libertad de expresión. A manera de ejemplo se exponen algunas de las reflexiones realizadas por los (as) estudiantes en relación al primer aspecto:

“Se violaba el derecho a la vida de las personas”

“La gente tenía miedo de que las mataran”

“Las cárceles eran para matar a la gente”

Refiriéndose al segundo aspecto, algunas conclusiones de los (as) estudiantes son las siguientes:

“No existía libertad de expresión”

“El pueblo no era escuchado”

“Los atropellos quedaban ocultos porque nadie podía informar”

“Si los estudiantes protestaban los metían presos y los torturaban”

“Había abuso de autoridad”

El 90% de los (as) estudiantes responsabilizó al gobierno de los problemas políticos planteados. Algunas de las conclusiones son las siguientes:

“Era un gobierno autocrático, malo, perverso”

“Se vivía en dictadura”

“Se hacía lo que ordenaba Juan Vicente Gómez”

“Al gobierno no le convenía que la gente hablara”

El menor porcentaje de los (as) estudiantes, un 45%, relacionó el pasado con hechos actuales. A continuación se exponen algunas de las conclusiones:

“Aún hay dictaduras en el mundo”

“Es como aquí, si solo quedan canales de televisión del gobierno no sabemos lo malo que pasa”

“Hay que oír al gobierno y a la oposición”

“Se debe informar sin montajes”

“Es como el caso de Radio Caracas Televisión y Globovisión. Ya uno fue cerrado y el otro está en observación constante por ser de oposición”

“Ahora el gobierno informa más porque tiene más canales de televisión y emisoras de radio comunitarias”

Cuadro N°. 25

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 3 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con opciones que no corresponden a la dictadura	16	80%	0	0
Bloque “B” con opciones que corresponden a la dictadura	4	20%	20	100%
Totales	20	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 25 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de los (as) estudiantes, 80%, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en las características del sistema educativo rural del gobierno de Juan Vicente Gómez. En la postprueba, el 100% de ellos (as) se ubica en las opciones que corresponden a la dictadura.

Estos resultados se relacionan con las opiniones emitidas por los (as) estudiantes en la última sesión del taller acerca de este aspecto. Las mismas se presentan a continuación en el cuadro N°. 26.

Cuadro N°. 26

Opiniones de los (as) estudiantes acerca de las características del sistema educativo rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, emitidas en la última sesión del taller.

Categorías	Cifras absolutas	Cifras porcentuales
Los niños y las niñas tenían dificultades para aprender	11	55%
Las enfermedades afectaban el aprendizaje	18	90%
El gobierno era el responsable del problema	15	75%
Relación del pasado con hechos actuales	8	40%

Fuente: Datos recopilados por la autora

El cuadro N°. 26 indica que el 55% de los (as) estudiantes opina que los niños y las niñas tenían dificultades para aprender. A manera de ejemplo se exponen algunas de las reflexiones de las y los estudiantes:

“Los niños y las niñas no lograban aprender”

“No pasaban los exámenes finales”

“Los niños repetían cada año escolar”

“Apenas sabían leer y escribir con problemas”

Un 90% de los (as) estudiantes concluye que las enfermedades afectaban el aprendizaje.

A continuación, algunas de sus conclusiones al respecto:

“Pretendían que niños desnutridos lograran aprender”

“El paludismo y la mala alimentación no les dejaban aprender”

“Vivían en muy malas condiciones”

Un 75% de los (as) estudiantes responsabiliza al gobierno del problema, algunas de sus conclusiones son las siguientes:

“El gobierno no les facilitaba útiles escolares, alimentación y atención médica a los niños”

“La evaluación final era injusta”

“El gobierno usaba los mismos exámenes finales que aplicaba en la capital, eso era injusto”

“El gobierno enviaba a una persona de Caracas a aplicar los exámenes”

“No había escuelas, usaban la casa de la maestra”

“No tenían apoyo del gobierno durante el año escolar y llegaban de Caracas a evaluarlos cuando iba a terminar el año”

El 40% de los (as) estudiantes relaciona el pasado con hechos actuales, algunas de sus conclusiones son las siguientes:

“Ahorita se es injusto cuando el maestro no ve las diferencias que hay en los niños y les aplica los mismos métodos y evaluaciones”

“Todavía en Venezuela hay analfabetas, no es cierto que este es un país libre de analfabetismo”

“Hay niños que pasan hambre y van a la escuela solo porque les dan la comida”

“También ahorita se ve desnutrición en muchos niños”

“Hay que mantener los programas de alimentación para los niños en las escuelas”

“Ya casi no se oye hablar del programa de alfabetización, se piensa que ya se terminaron los analfabetas, eso es algo que debe ser permanente”

Cuadro N°. 27

Distribución absoluta y porcentual de los resultados globales de la pregunta N°. 4 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con opciones que corresponden a la dictadura	3	15%	20	100%
Bloque “B” con opciones que no corresponden a la dictadura	17	85%	0	0
Totales	20	100%	20	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 27 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de los (as) estudiantes, 85%, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en las características del sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez. En la postprueba, el 100% de ellos (as) se ubica en las opciones que corresponden a la dictadura.

Estos resultados se relacionan con las opiniones emitidas por los (as) estudiantes en la última sesión del taller acerca de este aspecto. Las mismas se presentan a continuación en el cuadro N°. 28.

Cuadro N°. 28

Opiniones de los (as) estudiantes acerca de las características del sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, emitidas en la última sesión del taller.

Categorías	Cifras absolutas	Cifras porcentuales
La población vivía en la pobreza	20	100%
El gobierno era el responsable del problema	8	40%
Inicio de la explotación petrolera	13	65%
Relación del pasado con hechos actuales	6	30%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 28 se observa que el 100% de los (s) estudiantes centraron sus opiniones en la situación de pobreza en la que vivía la población. A manera de ejemplo se exponen algunas de las reflexiones realizadas por ellos (as):

“La gente vivía en la pobreza y abandonada”

“Las casa se estaban cayendo”

“Morían enfermos y de hambre”

“El mal tiempo no los ayudaba para la siembra y la cría de animales”

“No tenían semillas, los animales se morían y no tenían dinero para comprar otros”

El 40% responsabiliza al gobierno de lo que ocurría; algunas de sus opiniones son las siguientes:

“El gobierno no los ayudaba en nada”

“El gobierno no les daba empleo y no había donde más trabajar. Era un abandono total”

“Las vacas también se morían por falta de alimentos o por las inundaciones y nadie llegaba a ayudarlos”

El 65% hace mención en sus conclusiones al inicio de la explotación petrolera y algunas de sus conclusiones son las siguientes:

“Los campesinos oyeron que estaba comenzando a explotar petróleo y comenzaron a irse para los campamentos petroleros”

“El petróleo parecía una salvación”

“La gente no sabía qué encontraría, pero era mejor irse para allá”

“Los pueblos del campo fueron quedando solos”

El menor porcentaje, un 30%, relaciona el pasado con hechos actuales. Algunas de sus conclusiones se presentan a continuación:

“El gobierno debe ayudar a crear empleos porque ahorita hay mucha gente sin trabajar”

“El gobierno aquí ahorita tiene “Las Misiones” para ayudar al empleo

“Hay que trabajar con el gobierno y también con las empresas privadas”

“A veces hay que buscar varios trabajos para poder ganar más o menos. Todo es caro y no alcanza el sueldo”

“El gobierno debe ayudar a la gente del campo para que puedan producir alimentos para toda la población”

“y si el dólar sube aquí todo se pone más caro”

“La producción bajó y además siguen expropiando negocios”

“Ahorita el gobierno ayuda con Mercal, lo que pasa es que la gente acapara”

4. Resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos acerca del sistema de salud rural , el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia, según su género.

Cuadro N°. 29

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con las opciones que no corresponden a la dictadura	9	75%	0	0
Bloque “B” con las opciones que corresponden a la dictadura	3	25%	12	100%
Totales	12	100%	12	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 29 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de las estudiantes, 75%, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en las características del sistema de salud rural del gobierno de Juan Vicente Gómez y en la postprueba el 100% de ellas se ubica en las opciones que corresponden a la dictadura .

Cuadro N°. 30

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 1 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con las opciones que no corresponden a la dictadura	5	62,5%	0	0
Bloque “B” con las opciones que corresponden a la dictadura	3	37,5%	8	100%
Totales	8	100%	8	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 30 se observa que los estudiantes tienen la misma tendencia que las estudiantes. En la preprueba, el mayor porcentaje, 62,5%, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en las características del sistema de salud rural del gobierno de Juan Vicente Gómez y en la postprueba el 100% de ellos se ubica en las opciones que corresponden a la dictadura.

Cuadro N°. 31

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 2 en la preprueba y la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema político en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con las opciones que no corresponden a la dictadura	5	41,7%	0	0
Bloque “B” con las opciones que corresponden a la dictadura	7	58,3%	12	100%
Totales	12	100%	12	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 31 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de las estudiantes, 58,3 %, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en las características del sistema político del gobierno de Juan Vicente Gómez y en la postprueba el 100% de ellas se ubica en las opciones que corresponden a la dictadura.

Cuadro N°. 32

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 2 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema político en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con las opciones que no corresponden a la dictadura	6	75%	0	0
Bloque “B” con las opciones que corresponden a la dictadura	2	25%	8	100%
Totales	8	100%	8	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 32 se observa que los estudiantes tienen la misma tendencia de las estudiantes. En la preprueba, el mayor porcentaje, 75%, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en las características del sistema de salud rural del gobierno de Juan Vicente Gómez y en la postprueba el 100% de ellos se ubica en las opciones que corresponden a la dictadura.

Cuadro N°. 33

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 3 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con las opciones que no corresponden a la dictadura	10	83,3%	0	0
Bloque “B” con las opciones que corresponden a la dictadura	2	16,7%	0	0
Totales	12	100%	12	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 33 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de las estudiantes, 83,3 %, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en las características del sistema educativo rural del gobierno de Juan Vicente Gómez. En la postprueba, el 100% de ellas se ubica en las opciones que corresponden a la dictadura.

Cuadro N°. 34

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 3 en la preprueba y postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con las opciones que no corresponden a la dictadura	6	75%	0	0
Bloque “B” con las opciones que corresponden a la dictadura	2	25%	8	100%
Totales	8	100%	8	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 34 se observa que los estudiantes tienen la misma tendencia que las estudiantes. En la preprueba, el mayor porcentaje, 75%, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en las características del sistema de salud rural del gobierno de Juan Vicente Gómez. En la postprueba, el 100% de ellos se ubica en las opciones que corresponden a la dictadura.

Cuadro N°. 35

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género femenino de la pregunta N°. 4 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género femenino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con las opciones que corresponden a la dictadura	2	16,7%	12	100%
Bloque “B” con las opciones que no corresponden a la dictadura	10	83,3%	0	0
Totales	12	100%	12	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 35 se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de las estudiantes, 83,3 %, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en las características del sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez. En la postprueba, el 100% de ellas se ubica en las opciones que corresponden a la dictadura.

Cuadro N°. 36

Distribución absoluta y porcentual de los resultados por género masculino de la pregunta N°. 4 en la preprueba y en la postprueba: ¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Bloque de opciones	Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales por género masculino en la postprueba	
	N°	%	N°	%
Bloque “A” con las opciones que corresponden a la dictadura	1	12,5%	8	100%
Bloque “B” con las opciones que no corresponden a la dictadura	7	87,5%	0	0
Totales	8	100%	8	100%

Fuente: Datos recopilados por la autora

En el cuadro N°. 36 se observa que los estudiantes tienen la misma tendencia que las estudiantes. En la preprueba, el mayor porcentaje, 87,5%, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en las características del sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez. En la postprueba el 100% de ellos se ubica en las opciones que corresponden a la dictadura.

5. Análisis de los datos a través de la Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon

Con el fin de corroborar la información obtenida en la comparación descriptiva de los resultados que arrojó la aplicación de los instrumentos (preprueba y postprueba) a los (as) estudiantes de la muestra se realizó un segundo análisis a través de la Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon. Para ello se siguieron los siguientes pasos:

- a) Se seleccionaron las preguntas cuyas respuestas se podían codificar en escala ordinal:
- b)

INSTRUMENTO	PREGUNTAS
<p>Para conocer la percepción que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i>, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar.</p>	<p>N° 1: ¿Por qué se debe estudiar la Historia? N° 2: ¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia? N° 3: ¿Cuál es el rol del docente en una clase de Historia? N° 5: ¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia? N° 7: ¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?</p>

La pregunta N°. 4 referida a qué materiales para el aprendizaje se deben utilizar en una clase de Historia y la pregunta N°. 6 acerca de con qué asignaturas se puede aprender la Historia, no se codificaron debido a que el o la estudiante podía seleccionar más de una opción de respuesta.

INSTRUMENTO	PREGUNTAS
<p>Para determinar los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i>, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar.</p>	<p>N° 1: ¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez? N° 2: ¿Cuáles eran las características del sistema de político en el gobierno de Juan Vicente Gómez? N° 3: ¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez? N° 4: ¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?</p>

c) Se le asignaron valores a las respuestas de cada instrumento

Instrumento para conocer la percepción que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral*, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	VALORES
<p>N° 1: ¿Por qué se debe estudiar la Historia?</p>	<p>Bloque de respuestas con la visión tradicional</p>	<p>1</p>
<p>N° 2: ¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia?</p>	<p>Bloque de respuestas con la nueva visión</p>	<p>2</p>

N° 5: ¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia?	Poco útil	1
	Medianamente útil	2
	Útil	3
	Muy útil	4

Instrumento para determinar los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral*, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinaria.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	VALORES
N° 1: ¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?	Bloque de opciones que corresponden a la dictadura de Juan Vicente Gómez	1
N° 2: ¿Cuáles eran las características del sistema de político en el gobierno de Juan Vicente Gómez?		
N° 3: ¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?	Bloque de opciones que no corresponden a la dictadura de Juan Vicente Gómez	2
N° 4: ¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?		

d) Se seleccionó la Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon para comparar las medianas de los puntajes obtenidos por los (as) estudiantes. La referida prueba, no paramétrica, se utiliza para contrastar hipótesis sobre igualdad de medianas; se aplica cuando los diseños de las pruebas son del tipo antes-después, además las variables de la muestra de la población deben ser medidas en escala al menos ordinal.

Los análisis no paramétricos son contrastes que no necesitan establecer supuestos exigentes como los de utilizados en los análisis paramétricos, tales como normalidad y homocedasticidad (igual varianza) sobre las poblaciones de donde se extraen las muestras; estos contrastes no necesitan trabajar con datos obtenidos con una escala de medida de intervalo o razón.

e) Se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas:

H_0 (Hipótesis nula) = Los puntajes de la preprueba y la postprueba son iguales.

H_1 (Hipótesis alternativa) = Los puntajes de la preprueba y la postprueba son diferentes.

Si el p-valor es $\leq \alpha$; se acepta H_1

Si el p-valor es $> \alpha$; se acepta H_0

α es el nivel de significancia establecido, igual a 0.05. Este es el error que se asume en la investigación.

El p-valor es una medida que define la probabilidad de obtener un resultado al menos tan extremo como el que realmente se ha obtenido. Igualmente se emplea para indicar cuánto, o cuán poco, contradice la muestra actual la hipótesis alternativa. Es un valor de probabilidad

que oscila entre 0 y 1. Así se suele decir que valores altos de “p” no permiten rechazar la hipótesis nula.

f) Los resultados obtenidos en la preprueba y en la postprueba, ya codificados, se procesaron y grabaron en el Editor de Datos del paquete estadístico de cómputo SPSS versión 15.0. En el instrumento para conocer la percepción que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral*, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”, los puntajes obtenidos por los (as) estudiantes en la preprueba y en la postprueba se presentan por preguntas debido a que éstas tienen diferente número de opciones de respuestas y por tanto los valores de las mismas no son iguales.

En el instrumento para determinar los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral*, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”, los puntajes obtenidos por los (as) estudiantes en la preprueba y en la postprueba se presentan por estudiante porque todas las preguntas tienen dos opciones de respuesta y los valores asignados a las mismas son 1 y 2 .

En este caso a cada estudiante se le sumaron los puntajes obtenidos en cada pregunta, tanto en la preprueba como en la postprueba para obtener el puntaje definitivo de cada uno.

A continuación se presentan los resultados obtenidos por los (as) estudiantes al aplicarles los instrumentos antes señalados:

DATOS RECOPIADOS CON INSTRUMENTO DE PERCEPCION

PREPRUEBA

PREGUNTA 1: ¿Por qué se debe estudiar la Historia?

ESTUDIANTE	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	1	2
5	1	2
6	1	2
7	1	2
8	1	2
9	1	2
10	1	2
11	1	2
12	1	2
13	1	2
14	1	2
15	1	2
16	1	2
17	1	2
18	1	2
19	1	2
20	1	2

Salida del Editor de Datos del paquete estadístico de cómputo SPSS versión 15.0 :

p-valor = 0.000

p-valor < α (0.05)

Como el p-valor es menor que 0.05 se acepta la hipótesis alternativa (H_1); se puede concluir con un nivel de confianza del 95 % que las diferencias que los puntajes obtenidos por los (as) estudiantes en la preprueba y en la postprueba son diferentes. Los (as) estudiantes pasaron de tener una visión tradicional a una nueva visión en relación a por qué se debe estudiar la Historia.

PREGUNTA 2: ¿Cuál es el rol del estudiante?

ESTUDIANTE	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	2	2
5	1	2
6	1	2
7	1	2
8	1	2
9	1	2
10	1	2
11	1	2
12	1	2
13	1	2
14	1	2
15	1	2
16	1	2
17	1	2
18	1	2
19	1	2
20	1	2

Salida del Editor de Datos del paquete estadístico de cómputo SPSS versión 15.0 :

p-valor = 0.000

p-valor < α (0.05)

Como el p-valor es menor que 0.05 se acepta la hipótesis alternativa (H_1); se puede concluir con un nivel de confianza del 95 % que las diferencias que los puntajes obtenidos por los (as) estudiantes en la preprueba y en la postprueba son diferentes. Los (as) estudiantes pasaron de tener una visión tradicional a una nueva visión en relación al rol del estudiante en una clase de Historia.

PREGUNTA 3: ¿Cuál es el rol del docente?

ESTUDIANTE	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	2	2
5	1	2
6	1	2
7	1	2
8	1	2
9	1	2
10	2	2
11	1	2
12	1	2
13	1	2
14	1	2
15	1	2
16	1	2
17	2	2
18	1	2
19	1	2
20	1	2

Salida del Editor de Datos del paquete estadístico de cómputo SPSS versión 15.0:

p-valor = 0.000

p-valor < α (0.05)

Como el p-valor es menor que 0.05 se acepta la hipótesis alternativa (H_1); se puede concluir con un nivel de confianza del 95 % que las diferencias que los puntajes obtenidos por los (as) estudiantes en la preprueba y en la postprueba son diferentes. Los (as) estudiantes pasaron de tener una visión tradicional a una nueva visión en relación al rol del docente en una clase de Historia.

PREGUNTA 5: ¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto?

ESTUDIANTE	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	4	2
2	4	3
3	4	3
4	3	2
5	4	2
6	4	3
7	4	2
8	2	2
9	4	2
10	3	2
11	4	3
12	4	3
13	4	2
14	4	2
15	4	3
16	4	2
17	4	2
18	4	3
19	4	2
20	4	2

Salida del Editor de Datos del paquete estadístico de cómputo SPSS versión 15.0:

p-valor = 0.000

p-valor < α (0.05)

Como el p-valor es menor que 0.05 se acepta la hipótesis alternativa (H_1); se puede concluir con un nivel de confianza del 95 % que las diferencias que los puntajes obtenidos por los (as) estudiantes en la preprueba y en la postprueba son diferentes Los (as) estudiantes pasaron de considerar al libro de texto como muy útil, útil y medianamente útil a considerarlo medianamente útil y útil.

PREGUNTA 7: ¿Cuál es su grado de interés por la asignatura Historia?

ESTUDIANTE	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	3
2	2	4
3	1	3
4	2	4
5	2	3
6	3	4
7	1	3
8	2	3
9	1	3
10	2	3
11	1	3
12	2	4
13	2	3
14	3	4
15	2	3
16	3	4
17	1	3
18	2	3
19	2	3
20	2	3

Salida del Editor de Datos del paquete estadístico de cómputo SPSS versión 15.0:

p-valor = 0.000

p-valor < α (0.05)

Como el p-valor es menor que 0.05 se acepta la hipótesis alternativa (H_1); se puede concluir con un nivel de confianza del 95 % que las diferencias que los puntajes obtenidos por los (as) estudiantes en la preprueba y en la postprueba son diferentes Los (as) estudiantes pasaron de un grado de interés bajo, medianamente bajo y alto por la asignatura Historia a tener un grado de interés alto y muy alto por la misma.

Una vez analizados los resultados obtenidos por los estudiantes en cada pregunta se puede concluir que el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influyó en la percepción que los (as) estudiantes poseen acerca de la temática en referencia.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE CONOCIMIENTOS

ESTUDIANTE N° 1 (FEMENINO)

N°. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	2	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	5	8

ESTUDIANTE N° 2 (FEMENINO)

N°. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	2	2
2	2	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	6	8

ESTUDIANTE N° 3 (FEMENINO)

N°. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	4	8

ESTUDIANTE N° 4 (FEMENINO)

N°. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	2	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	5	8

ESTUDIANTE N° 5 (FEMENINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	4	8

ESTUDIANTE N° 6 (FEMENINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	2	2
2	2	2
3	2	2
4	1	2
TOTALES	7	8

ESTUDIANTE N° 7 (FEMENINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	4	8

ESTUDIANTE N° 8 (FEMENINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	2	2
3	1	2
4	2	2
TOTALES	6	8

ESTUDIANTE N° 9 (FEMENINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	2	2
3	2	2
4	1	2
TOTALES	6	8

ESTUDIANTE N° 10 (FEMENINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	4	8

ESTUDIANTE N° 11 (FEMENINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	2	2
TOTALES	5	8

ESTUDIANTE N° 12 (FEMENINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	2	2
2	2	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	6	8

ESTUDIANTE N° 13 (MASCULINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	4	8

ESTUDIANTE N° 14 (MASCULINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	2	2
2	2	2
3	2	2
4	1	2
TOTALES	7	8

ESTUDIANTE N° 15 (MASCULINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	4	8

ESTUDIANTE N° 16 (MASCULINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	2	2
2	1	2
3	2	2
4	1	2
TOTALES	6	8

ESTUDIANTE N° 17 (MASCULINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	4	8

ESTUDIANTE N° 18 (MASCULINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	4	8

ESTUDIANTE N° 19 (MASCULINO)

Nº. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	2	2
2	2	2
3	1	2
4	2	2
TOTALES	7	8

ESTUDIANTE N° 20 (MASCULINO)

N°. PREGUNTA	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	1	2
TOTALES	4	8

TABLA RESUMEN

ESTUDIANTE	PUNTAJE PREPRUEBA	PUNTAJE POSTPRUEBA
1	5	8
2	6	8
3	4	8
4	5	8
5	4	8
6	7	8
7	4	8
8	6	8
9	6	8
10	4	8
11	5	8
12	6	8
13	4	8
14	7	8
15	4	8
16	6	8
17	4	8
18	4	8
19	7	8
20	4	8

Salida del Editor de Datos del paquete estadístico de cómputo SPSS versión 15.0:

p-valor = 0.000

p-valor < $\alpha(0.05)$

Como el p-valor es menor que 0.05 se acepta la hipótesis alternativa (H_1); se puede concluir con un nivel de confianza del 95 % que las diferencias que los puntajes obtenidos por los (as) estudiantes en la preprueba y en la postprueba son diferentes. Los (as) estudiantes pasaron de seleccionar opciones que no correspondían a la dictadura de Juan Vicente Gómez en el sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural a escoger las opciones que sí correspondían a las características de los sistemas señalados.

Igualmente se puede expresar que el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo

de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influyó en los conocimientos que los (as) estudiantes poseen acerca de la temática en referencia.

CAPÍTULO V

Discusión, conclusiones y recomendaciones

A continuación se presenta la discusión de los aspectos investigados, indicando los resultados obtenidos y estableciendo su relación con investigaciones anteriores y opiniones de expertos en la materia, lo cual permite emitir las conclusiones que se consideran pertinentes. Para facilitar el análisis se dividieron los aspectos tratados en cuatro partes correspondientes a los cuatro objetivos generales y una quinta parte referida a las recomendaciones.

La parte I corresponde a los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia.

La parte II se refiere a los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción del aprendizaje de la Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia, según su género.

La parte III corresponde a los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras

literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos acerca del sistema de salud rural , el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia.

La parte IV se refiere a los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos acerca del sistema de salud rural , el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia, según su género.

La parte V se refiere a las recomendaciones.

Parte I: Conclusiones acerca de los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA, que ejercen la docencia.

Los resultados indican que en la preprueba, el 100% de los (as) estudiantes de la muestra presenta una visión tradicional de por qué se debe estudiar la Historia; es decir, apoya los siguientes planteamientos:

-Para aprender hechos de naturaleza política protagonizados por personajes emblemáticos del pasado.

-Para recordar datos que identifican un momento o un acontecimiento importante del pasado.

-Para conocer a los héroes del país e identificarse con las glorias nacionales del pasado glorioso.

-Para arraigar el patriotismo.

-Para conocer la secuencia de hechos y acontecimientos desde la prehistoria hasta la actualidad.

Lo anterior se relaciona con los resultados obtenidos por Martiniello y Rossi (1985, cit. en González, 1993), Levstik (1986, cit. en Fuentes, 200b), Vaundry (1989, cit. en Millán, 2008), Brophy y Vansledright (1992, cit. en Fuentes, 2002b), Vansledright (1997, cit. en Millán, 2008), Aranguren (1997), Rojas (1999), Goalen (1999 cit. en Millán, 2008), Prats (2000), Valle (2006), Prats (2007), Millán (2008), Carretero (2007) y Casal (2011), citados todos en

el estado de la cuestión. Este resultado conduce a preguntarse: ¿es esta la Historia que ayuda a formar a los ciudadanos que requiere el mundo actual? No, Carretero (2008), citado en el estado de la cuestión, señala que en aquel momento tal vez era necesario enseñar ese tipo de Historia porque respondía a la necesidad de unos Estados-Nación que se estaban consolidando, pero 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 expresa que una de las razones por las cuales se sigue enseñando la Historia como antes se debe a la necesidad política de que el estudiante se adhiera de manera acrítica con algún grupo local o nacional. Esto da a entender que se logra a través de la identificación del estudiante con algún personaje o hecho del pasado glorioso. Para Prats et al. (2011), citados en el estado de la cuestión, esto constituye un gran error. La Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (2012) señala que hay una forma disfuncional de la Historia, pero que es “lamentablemente también la predominante, y es la que idolatra y mitifica héroes y sucesos que representan sólo a uno o algunos grupos sociales. La que borra el resto o bien los disfraz. La historia de los vencedores, de los poderosos” (4).

A diferencia de los resultados de la preprueba, en la postprueba el 100% de los(as) estudiantes de la muestra seleccionó las opciones de la nueva visión acerca del por qué se debe estudiar la Historia; es decir, apoyan los siguientes planteamientos:

- Para formarse en la participación ciudadana
- Para desarrollar juicios razonados acerca de personas y acontecimientos del pasado
- Para analizar la influencia de lo que pasó a escala mundial en el ámbito nacional y local
- Para construir nuestra propia visión de mundo
- Para comprender el pasado y el presente de manera crítica

Este resultado conduce a concluir que se confirma la hipótesis N°. 1, esto es, que el aprendizaje de la Historia a través del análisis psicosocial de las obras literarias con apoyo de las TIC produce cambios en la percepción que tienen los (as) estudiantes acerca del aprendizaje de la Historia, y en este caso específicamente en el por qué se debe estudiar la Historia. Esto coincide con lo expresado por Shemilt (1987, cit. en Fuentes, 2002b) después de evaluar el efecto del proyecto History 13-16, citado en el estado de la cuestión, en relación a que los resultados indican que los métodos de enseñanza utilizados en dicho proyecto influyeron en la percepción de lo que es la Historia como asignatura escolar. Igualmente Grant (2001, cit. en Fuentes, 2002b, p. 64), también citado en el estado de la cuestión, considera que aun cuando no existe una relación de causa-efecto, él observa que “la visión de la Historia que tienen los alumnos y su comprensión del pasado está condicionada por la metodología empleada por el profesor en las clases de Historia”.

En la preprueba se observa que el mayor porcentaje (95%) de los (as) estudiantes de la muestra tiene una visión tradicional del rol del estudiante en una clase de Historia; es decir, apoya los siguientes planteamientos:

- 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

Igualmente se observa, en la preprueba, que el mayor porcentaje (85%) de los (as) estudiantes de la muestra tiene una visión tradicional del rol del docente en una clase de Historia. Es decir, apoya 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
- Ofrecer a los (as) estudiantes la idea de que la Historia está compuesta por informaciones acabadas, concluidas

Lo anterior se relaciona con los resultados obtenidos por Stevens (1912, cit. en González,1993), Hughes y Melby (1930, cit. en González, 1993), Martiniello y Rossi (1985, cit. en González, 1993), Downey y Levstik (1991, cit. en Villaquirán, 2008), Cuban (1991, cit. en Fuentes, 1993 y en Villaquirán, 2008), Stake y Easley, Applebee, Langer y Mullis (s. f. cit. en Fuentes, 1993), Merchán (2001), Arízaga (2001), Vijil (2001), Páez (2002, cit. en Páez et al., 2005) y Mieres (2001), citados todos en el estado de la cuestión. Para los (as) estudiantes, el modelo de enseñanza y aprendizaje de la Historia es el modelo bancario del cual habla Freire (2008), también citado en el estado de la cuestión. Este parte de la idea de un docente dueño del saber, que deposita él mismo en los educandos, especie de depositarios, pasivos, que se encargan de archivar en su memoria los depósitos realizados por 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. Si se analizan los resultados obtenidos acerca de la percepción del por qué se debe aprender la Historia y los resultados acerca de la percepción

del rol del docente y del estudiante en las clases de Historia se puede observar que van de la mano: una educación bancaria para enseñar una Historia que conduce a ser acrítico y a identificarse con personajes gloriosos que generalmente le sirven de bandera a sectores dominadores, esto es común en los grupos políticos para ganar adeptos.

En la postprueba se observa que el porcentaje total de los (as) estudiantes de la muestra (100%) seleccionó las opciones de la nueva visión del rol del estudiante en una clase de Historia; es decir, apoya los siguientes planteamientos:

- 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

Igualmente se observa que el porcentaje completo, 100%, de los (as) estudiantes de la muestra seleccionó las opciones de la nueva visión del rol del docente en una clase de Historia; es decir, apoya 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

Estos resultados confirman la hipótesis N°. 1 y conducen a concluir que la estrategia utilizada llevó a cambiar la percepción acerca del rol del estudiante y del docente en las clases de Historia.

En la preprueba se observa que el porcentaje completo, 100%, de los (as) estudiantes de la muestra considera que en una clase de Historia se deben utilizar los siguientes materiales: pizarra, tiza, marcadores para pizarra y libro de texto. Otro porcentaje significativo, un 70%, lo constituyen los (as) estudiantes que consideran que se deben utilizar los mapas. En los porcentajes menores a un 50% el mayor porcentaje lo obtuvo el uso de computador, internet y *video beam*, con un 40%, y, en último lugar, con un 5%, se encuentran las obras literarias.

Lo anterior coincide con los resultados obtenidos por los siguientes investigadores en relación al predominio del uso del libro de texto en las clases de Historia: Stevens (1912, cit. en González ,1993), Stake y Easley (s. f., cit. en Fuentes, 2002b), Applebee (s. f. cit. en Fuentes, 2002b), Langer y Mullis (s. f. cit. en Fuentes, 2002b), Martiniello y Rossi (1985, cit. en González, 1993), Faucett y Hawkc (1982, cit. en Villaquirán, 2008), Ravitch y Finn (1987, cit. en Villaquirán, 2008), Goodland (1984, cit. en Villaquirán, 2008), Downey y Levstik (1991, cit. en Villaquirán, 2008), Levstik (1991), Cuban (1991 cit. en Villaquirán, 2008), Cuban (1991, cit. en Fuentes, 2002b), Area (1994), Lerner (1997), VanSledright (1997, cit. en Fuentes, 2002b), Rojas (1999), Martínez et al. (2008), Molina et al. (2010), Arista et al. (2010), Ballesta (2012), Güemes (1994) y Merchán (2012), citados todos en el estado de la cuestión. El mayor porcentaje de los (as) estudiantes seleccionó los materiales que tradicionalmente se utilizan en las aulas, los cuales, según las investigaciones citadas, se han mantenido durante un siglo. Este resultado se relaciona con los señalados anteriormente, donde la tendencia es hacia lo tradicional. Surge la pregunta siguiente: ¿El uso exclusivo del libro de texto permite la formación de una conciencia crítica? No, ya que este material solo muestra una visión de la Historia, la que el Estado decide que sea enseñada, la cual generalmente está destinada al estudio de los grandes hombres y acontecimientos gloriosos

del país, lo cual genera una percepción acerca del para qué se debe estudiar la Historia que es afín con la que tienen los estudiantes de la muestra en la preprueba.

En la postprueba se observa que el porcentaje completo, 100%, de los (as) estudiantes de la muestra, considera que en una clase de Historia se deben utilizar los siguientes materiales: pizarra, tiza, marcadores para pizarra, fotografías, obras literarias, computador, internet y *video beam*. Otro porcentaje significativo lo constituyen los (as) estudiantes que consideran que se debe utilizar el libro de texto (75%) y los (as) que seleccionaron los mapas (70%). En los porcentajes menores a un 50% se encuentran los vídeos con un 25% y las revistas y periódicos con un 10%. Este resultado confirma la hipótesis N°.1. Los resultados llevan a concluir que los (as) estudiantes dejaron de seleccionar los materiales tradicionales y le dieron cabida a los medios electrónicos y a las obras literarias, además bajó el grado de utilidad que le habían asignado en la preprueba al libro de texto.

Lo anterior se confirma en las opiniones emitidas por los (as) estudiantes en la última sesión del taller donde se observa que un 80% considera que el análisis psicosocial de las obras literarias permite aprender la Historia mientras se disfruta de la lectura, el 90% expresa que se facilita el recuerdo de lo estudiado, un 85% señala que se aprenden aspectos importantes no tratados en los libros de texto y el 70% considera que el análisis psicosocial de las obras literarias es útil para aprender la Historia y entender lo que sucede actualmente. Estos resultados se relacionan con los obtenidos por Levstik (1986, cit. en Millán, 2008), McKinney, Warren y Jones (1993, cit. en Millán, 2008), VanSledright y K. Christine (1998, cit. en Millán, 2008), Tamayo y Esquivel (2006), Jungüittu (2009) y Briceño (2004), presentes todos en el estado de la cuestión. Los resultados igualmente confirman la hipótesis N°. 1, y dan a entender que los (as) estudiantes adquieren una percepción diferente de la asignatura

Historia, le ven utilidad, la relacionan con el presente y ven la posibilidad de aprender la Historia a través de la interdisciplinariedad y de materiales diferentes al libro de texto tradicional.

Otro aspecto lo constituye el uso de las TIC. Se observa que el 100% de los (as) estudiantes opinaron en la última sesión del taller que las mismas ayudan a aprender fácil y rápido. Este resultado coincide con el obtenido por Rivero (2009), quien expresa que los estudiantes consideran que la multimedia es útil porque hace las clases dinámicas. El 80% de los (as) estudiantes considera que las TIC ayudan a recordar lo estudiado. Este resultado coincide con el obtenido por Colmenares (2000) quien señala que el uso de las TIC facilita el aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes en Historia. Igualmente el 90% de los (as) estudiantes opina que las TIC ayudan a trabajar en grupo. Los resultados confirman la hipótesis N°.1.

En relación al grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia, en la preprueba, el mayor porcentaje, 85%, correspondió al grado “muy útil”, lo cual se relaciona con el resultado acerca de los materiales de instrucción utilizados en las clases de Historia donde se detectó que se le da prioridad al uso del libro de texto.

Los resultados coinciden con los obtenidos por Stevens (1912, cit. en González, 1993), VanSledright (1997, cit. en Fuentes, 2002b), Martiniello y Rossi (1985, cit. en González, 1993), Downey y Levstik (1991, cit. en Villaquirán, 2008), Stake y Easley (s. f., cit. en Fuentes, 2002b), Applebee (s. f., cit. en Fuentes, 2002b), Langer y Mullis (s. f., cit. en Fuentes, 2002b) Faucett y Hawkc (1982, cit. en Villaquirán, 2008), Ravitch y Finn (1987, cit. en Villaquirán, 2008), Goodland (1984, cit. en Villaquirán, 2008), Cuban (1991 cit. en Villaquirán, 2008), Güemes (1994) , Área (1994), Lerner (1997), Rojas (1999), Millán

(2008), Arista et al. (2010), Molina et al. (2010), Martínez et al. (2008), Ballesta (2012) y Merchán (2012), todos presentados en el estado de la cuestión. Esto nos indica que durante un siglo también se ha mantenido la percepción acerca de que el libro de texto es muy importante en las clases de Historia. En la postprueba, el mayor porcentaje, 65%, considera que el libro de texto es “medianamente útil”, lo cual confirma la hipótesis N°. 1, esto es, que la estrategia de aprendizaje de la Historia a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC influyó en el cambio de percepción de los (as) estudiantes acerca de la utilidad del libro de texto, pasando de considerarlo muy útil a considerarlo medianamente útil.

En relación a las asignaturas con las cuales se puede aprender la Historia, se observa que en la preprueba el porcentaje completo, 100%, correspondió a la asignatura Geografía. Este resultado es previsible debido a que en las instituciones educativas generalmente se integran estas asignaturas que pertenecen a las Ciencias Sociales. Porcentajes menores le fueron asignados a las asignaturas *Turismo, Folklore y Educación Artística*. Esto da a entender que no perciben la posibilidad del estudio interdisciplinar de la Historia.

Humphreys (1981, cit. en Carballosa, 2007, p. 80), citado en el estado de la cuestión, denomina a la interdisciplinariedad enseñanza sinérgica, y plantea que la misma implica “que el estudiante rápidamente perciba las relaciones entre el aprendizaje en todas las áreas del currículo y su aplicación a través de cada asignatura”. Esto no lo han percibido los (as) estudiantes de la muestra.

Se observa que en la preprueba el porcentaje completo, 100%, correspondió a la asignatura *Geografía* y en la postprueba no solo dicha asignatura obtuvo el 100% sino también la asignatura *Lengua y Literatura*, la cual no había sido seleccionada por los (as)

estudiantes en la preprueba. Se confirma la hipótesis N°. 1, es decir, que la estrategia de aprendizaje de la Historia a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC brindó a los (as) estudiantes la oportunidad de experimentar el uso de otra fuente de conocimientos de la Historia con el consiguiente cambio en su percepción al respecto.

En relación con el grado de interés por la asignatura *Historia* se observa que en la preprueba existía un 55% con interés “medianamente alto” por la asignatura *Historia*, un 30% con interés “bajo”, un 15% con “interés alto” y ningún estudiante manifestó un interés “muy alto”. Este resultado coincide con lo manifestado por Shemilt (1987, cit. en Fuentes, 2002b), Rojas (1999) y Prats (2000), aludidos en el estado de la cuestión, acerca de la falta de interés de los estudiantes por la asignatura *Historia*. Este resultado se relaciona con los resultados obtenidos acerca del por qué se debe estudiar la Historia, ya que una asignatura que, según la percepción que tienen los (as) estudiantes, solo se estudia para recordar datos de un pasado glorioso no resulta estimulante, además de que no permite que se perciba en ella alguna utilidad para la vida en la sociedad actual.

Todo lo anterior conduce a concluir que en la preprueba los (as) estudiantes tenían una visión tradicional de la Didáctica de la Historia, visión esta que encaja dentro del esquema de la “educación bancaria” (Freire, 2008).

En la postprueba se incrementa el grado de interés “alto” hasta un 65% y aparece un 35% con grado de interés “muy alto”, lo cual confirma la hipótesis N°. 1. Esto conduce a concluir que la estrategia utilizada aumentó el grado de interés de los (as) estudiantes por la asignatura *Historia*.

Parte II: Conclusiones acerca de los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción del aprendizaje de la Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia, según su género.

En la preprueba se observa que el porcentaje completo, 100%, de los (as) estudiantes de la muestra tiene una visión tradicional del por qué se debe estudiar la Historia; es decir, no hay diferencias de opiniones entre los géneros.

En la postprueba se observa que el porcentaje completo, 100%, de los (as) estudiantes de la muestra seleccionaron la nueva visión del por qué se debe estudiar la Historia. Es decir, no hay diferencias de opiniones entre los géneros. El resultado no confirma la hipótesis N°. 2 para este aspecto, ya que el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influyó en la percepción que tenían los (as) estudiantes de igual manera en ambos géneros.

En la preprueba se observa que el mayor porcentaje en ambos géneros (91,7% femenino y 100% masculino) de los (as) estudiantes de la muestra tiene una visión tradicional del rol del estudiante en una clase de Historia. La diferencia se observa en que solo un miembro de la muestra consideró la nueva visión y este corresponde al género femenino con un 8,3%. Se concluye que no hay diferencias significativas entre los géneros respecto a este punto en la preprueba.

Se observa en la postprueba que el 100% de ambos géneros seleccionó las opciones con la nueva visión del rol del estudiante en una clase de Historia. No hay diferencias significativas entre géneros en relación a este aspecto. No se confirma la hipótesis N°. 2, ya que el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influyó en la percepción que tenían los (as) estudiantes de igual manera en ambos géneros.

Se observa, en la preprueba, que el mayor porcentaje en ambos géneros (83,3% femenino y 87,5% masculino) tiene una visión tradicional del rol del docente en una clase de Historia, siendo más marcada en el género masculino. Se puede concluir que aun cuando la diferencia no es muy grande, el género masculino tiende a percibir el rol del docente en las clases de Historia desde un punto de vista tradicional.

En la postprueba se observa que el 100% de ambos géneros seleccionó las opciones con la nueva visión del rol del docente en una clase de Historia. No hay diferencias significativas entre géneros en relación a este aspecto, lo cual indica que no se confirma la hipótesis N°. 2.

En la preprueba se observa que el mayor porcentaje (100%) de los (as) estudiantes de la muestra considera que en una clase de Historia se deben utilizar los siguientes materiales: pizarra, tiza, marcadores para pizarra y libro de texto. Es decir, no hay diferencias significativas por género.

En cuanto a los demás materiales que se pueden utilizar en las clases de Historia se detectó que los alumnos se inclinaron en mayor porcentaje por los mapas y fotografías, mientras que en las alumnas la tendencia fue hacia el uso de más recursos y seleccionaron en mayor porcentaje el computador, *video beam*, internet, revistas, periódicos y obras literarias. Se concluye que sí hay diferencias significativas entre los géneros en relación a este aspecto

con tendencia del género femenino a la diversificación de materiales de instrucción en las clases de Historia y al uso de las TIC.

Se observa en la postprueba que el porcentaje completo, 100%, de los (as) estudiantes de la muestra considera que en una clase de Historia se deben utilizar los siguientes materiales: pizarra, tiza, marcadores para pizarra, fotografías, obras literarias, computador, *video beam* y material de internet. En cuanto a los demás recursos se aprecia que los alumnos tienen mayor tendencia al uso del libro de texto y las alumnas plantean el uso de otros recursos como los mapas, revistas y periódicos, etcétera. El taller generó cambios en la percepción de los (as) estudiantes en relación a los materiales a utilizar en las clases de Historia, pero las diferencias no fueron significativas según el género.

En la preprueba se observa que el mayor porcentaje en ambos géneros de los (as) estudiantes de la muestra (75% femenino y 100% masculino) considera muy útil al libro de texto en una clase de Historia, pero la opinión es absoluta en el género masculino.

En la postprueba se observa que el mayor porcentaje de los (as) estudiantes de la muestra (58,3% femenino y 75% masculino) considera que el libro de texto es medianamente útil en las clases de Historia, pero hay mayor tendencia hacia este planteamiento por parte de los alumnos.

Igualmente se observa que en la postprueba un 41,7% del género femenino considera útil el libro de texto en una clase de Historia, y en el género masculino el porcentaje de los que se inclinaron por esta respuesta fue menor, un 25%.

En la postprueba, el género femenino le da más relevancia a la utilidad del libro de texto en las clases de Historia, aun cuando las alumnas tuvieron una tendencia mayor a la diversificación de materiales de instrucción en el aula.

El resultado conduce a concluir que se cumple la hipótesis N°. 2 para este aspecto: el taller influyó en el cambio de percepción de los (as) estudiantes acerca de la utilidad del libro de texto, siendo más significativo el cambio en el género masculino, que pasó de considerarlo muy útil a considerarlo medianamente útil.

En la preprueba se observa que el 100% de ambos géneros seleccionó la asignatura *Geografía* para aprender la Historia con una visión interdisciplinar, pero las estudiantes además plantearon, en mayor porcentaje, el uso de las asignaturas *Turismo*, *Folklore* y *Educación Artística*. Esto conduce a concluir que en la preprueba existen diferencias significativas entre los géneros en este aspecto y que hay mayor tendencia en las alumnas al estudio interdisciplinar.

En la postprueba se observa que los (as) estudiantes de la muestra seleccionaron las siguientes asignaturas para enseñar y aprender la Historia con una visión interdisciplinar: Lengua y Literatura, Geografía, Turismo, Folklore y Educación Artística.

El porcentaje completo, 100%, de los (as) estudiantes de la muestra considera que se puede enseñar y aprender la Historia con una visión interdisciplinar utilizando las asignaturas Lengua y Literatura y Geografía; es decir, no hay diferencias significativas por género.

Los resultados conducen a concluir que en la postprueba hay tendencia en ambos géneros al estudio interdisciplinar de la Historia, lo cual indica que no se cumple la hipótesis N°. 2.

En la preprueba se observa que los mayores porcentajes, 50% del género femenino y 62,5% del género masculino, califican su interés por la asignatura *Historia* de medianamente alto, pero el mayor porcentaje corresponde al género masculino. En el grado de interés alto el mayor porcentaje, 25%, corresponde al género masculino y en el grado de interés bajo, el mayor porcentaje corresponde al género femenino con un 41,7%. Se concluye que hay

diferencias entre los géneros en relación a este aspecto y que los alumnos demuestran mayor interés por la asignatura Historia que las alumnas.

La tendencia en la postprueba fue a tener un interés alto por la asignatura *Historia* en ambos géneros (66,7% femenino y 75% masculino), pero con mayor tendencia en el género masculino. Pero en el grado de interés muy alto por la asignatura *Historia*, las alumnas llegan a superar a los alumnos (33,3% femenino y 25% masculino). Se puede concluir que hay diferencias entre los géneros, con tendencia a que las alumnas tengan un interés más alto por la asignatura *Historia*. Esto confirma la hipótesis N°. 2: el taller influyó en el interés por la asignatura *Historia* según el género.

Parte III: Conclusiones acerca de los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos acerca del sistema de salud rural , el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia.

Se observa que en la preprueba el mayor porcentaje de los (as) estudiantes seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura en cuanto a las características del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema económico del gobierno de Juan Vicente Gómez. Los resultados conducen a pensar en dos cosas: primero, que el contenido acerca del gobierno de Juan Vicente Gómez estudiado por los (as) estudiantes en Primaria y Secundaria no se refería a estos aspectos de dicho gobierno; y segundo, que los (as) estudiantes leyeron los contenidos, sin analizarlos, solo tratando de memorizarlos para las evaluaciones y estos fueron olvidados. Para confirmar el primer aspecto es necesario hacer una investigación de dichos contenidos y, en cuanto al segundo, es probable que haya sucedido así si se toman en cuenta las respuestas dadas por los (as) estudiantes en la preprueba acerca del rol del docente y del estudiante y las respuestas acerca de por qué se debe estudiar la Historia, donde se incluye la memorización de información. Otro aspecto que surge de estos resultados es el hecho de que los (as) estudiantes de la muestra no conocen las características de un gobierno dictatorial. Esto es grave y mucho más cuando son estudiantes de carreras docentes y ejercen la docencia; esto conduce a concluir

que si se busca que se establezcan o que se consoliden gobiernos democráticos es necesario realizar cambios en la didáctica de asignaturas como la Historia.

Se observa que en la postprueba el 100% de los (as) estudiantes de la muestra seleccionó las opciones que corresponden a la dictadura, relacionadas con 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.

Esto confirma las hipótesis N°. 3 y da a entender que el uso de estrategias ajenas a la educación “bancaria”, planteada por Freire (2008) y vista en el estado de la cuestión, genera cambios en los conocimientos de los (as) estudiantes acerca de la Historia. En el caso específico que nos ocupa podríamos concluir que el aprendizaje de la Historia a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC influyó en el cambio de los conocimientos que tenían los (as) estudiantes.

En relación a las opiniones emitidas por los (as) estudiantes en la última sesión del taller se observa que, al referirse al sistema de salud rural, el 100% de los (as) estudiantes centraron sus opiniones en las enfermedades que sufría la población. Un 60% se refirió a la falta de atención médica como la causa del problema y un 45% asignó al gobierno la responsabilidad del mismo.

Estos resultados conducen a pensar que los (as) estudiantes se centran en las enfermedades y no en la prevención de las mismas. Además, no se observa que perciban que es responsabilidad del Estado velar por el derecho a la salud de los ciudadanos a través de las acciones del gobierno de turno.

Un 35% relacionó el pasado con hechos actuales, lo cual da a entender que los (as) estudiantes no ven en el estudio de la Historia la posibilidad de relacionarla con el presente.

Es de hacer notar que en las discusiones esta pregunta fue la que generó más discusión y opiniones, pero a la hora de redactar las opiniones el porcentaje de los que tocaron el punto se considera bajo. Esto puede deberse a que es la primera vez que se plantean esta interrogante.

En relación al sistema político, el 100% de los (as) estudiantes centraron sus opiniones en dos problemas: la violación del derecho a la vida y la falta de libertad de expresión. El 90% de los (as) estudiantes responsabilizó al gobierno de los problemas políticos planteados. El menor porcentaje de los (as) estudiantes, un 45%, relacionó el pasado con hechos actuales.

Se observa que en el aspecto político los (as) estudiantes responsabilizan al gobierno de la violación del derecho a la vida y a la libertad de expresión pero sigue manteniéndose bajo el porcentaje que relaciona la Historia con hechos actuales, aun cuando este aspecto, al igual que en el aspecto de la salud, generó muchas opiniones. Fue muy marcada la relación con la violación al derecho de libertad de expresión, ello debido tal vez a las situaciones que en relación a este tema se han generado en los últimos años en Venezuela.

En cuanto al sistema educativo rural, el 55% de los (as) estudiantes opina que los niños y las niñas tenían dificultades para aprender. Un 90% de los (as) estudiantes señala que las enfermedades afectaban el aprendizaje. Un 75% de los (as) estudiantes responsabiliza al gobierno del problema.

A diferencia del aspecto *salud*, en los problemas educativos es mayor el porcentaje de los (as) estudiantes que responsabilizan al gobierno del mismo.

El 40% de los (as) estudiantes relaciona el pasado con hechos educativos actuales.

Como en los demás aspectos, es menor el porcentaje de los que redactaron opiniones relacionando el pasado con el presente pero es importante señalar que este análisis del pasado les condujo a percibir lo injustos que también resultan actualmente algunos métodos de

enseñanza-aprendizaje y formas de evaluar. También resalta la observación que hacen a la existencia de analfabetismo en Venezuela y a la desnutrición de los (as) niños (as).

En cuanto al sistema económico rural, el 100% de los (as) estudiantes centraron sus conclusiones en la situación de pobreza en la que vivía la población. El 40% responsabiliza al gobierno de lo que ocurrió y el 65% hace mención en sus opiniones al inicio de la explotación petrolera. Al igual que en el aspecto *salud*, el porcentaje de los (as) que responsabilizaron al gobierno de los problemas económicos es bajo. El menor porcentaje, un 30%, relaciona el pasado con hechos actuales.

Al igual que en los demás aspectos, es bajo el porcentaje de los que relacionaron el pasado con el presente al redactar sus opiniones, aun cuando en la discusión del taller fueron muy participativos en este punto. Pero llama la atención que hacen mención a programas del gobierno actual y también a la importancia del trabajo en empresas privadas. Además, ven la necesidad de apoyar a los campesinos para aumentar la producción de alimentos.

Los resultados obtenidos conducen a concluir que los (as) estudiantes responsabilizan al gobierno de los problemas educativos y políticos, pero le dan un menor peso a esa responsabilidad en los problemas de salud y económicos. Esto puede deberse a que relacionan el gobierno directamente con la política, y por el hecho de ser docentes a diario, viven los problemas que aquejan a las instituciones escolares por la falta de atención del Estado. La relación del pasado con el presente es un aspecto que resulta nuevo para los (as) estudiantes, lo cual pudo generar el que un bajo porcentaje emitiera conclusiones al respecto, aun cuando en la discusión grupal fue el punto que generó mayores opiniones. A esto se suma el hecho de que generalmente en las aulas no se les solicita que escriban sus opiniones en relación a los temas tratados. Al respecto, Louzao (2013, p. 2) expresa que “el mayor miedo

de cualquier alumno de Historia es enfrentarse a una hoja en blanco en la que debe comentar un texto, sea cual sea”. Los resultados confirman la hipótesis N°. 3. Es importante señalar que no se puede afirmar que el taller influyó en este resultado porque no se tienen datos previos con los cuales comparar, pero sí se puede señalar que, aun cuando este aspecto fue uno de los que causó mayor participación de los (as) estudiantes, estos (as), en su mayoría, se cohibieron de expresar por escrito lo que habían expresado oralmente en las discusiones. Esto conduce a plantear la necesidad de que en las clases de Historia se trabaje con estrategias como la utilizada en el taller, ya que, como señala Abratte (2012, p. 215), al hablar de las seis ideas-fuerza de la metodología psico-social de Paulo Freire, la segunda implica “la reflexión del educando acerca de su situación concreta [...] indagando por qué de los fenómenos [...], que antes siempre dejó pasar y dejó hacer sin pensar y sin indagar causas y efectos”. Los (as) estudiantes deben ser críticos y expresar su posición ante los hechos analizados. Es necesario además creer en la capacidad del estudiante para llegar a ser, para aprender a analizar su realidad y transformarla. Freire apuesta, como lo expresa Reyes (1995, p. 12) a que “los educandos son capaces de problematizar la realidad, son capaces de mirar críticamente el mundo, de hacerle preguntas, de buscar caminos para hallar respuestas”.

Parte IV: Conclusiones acerca de los resultados de la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos acerca del sistema de salud rural , el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación integral* de la UNA que ejercen la docencia, según el género de los mismos y las mismas.

En la preprueba se observa que en el sistema de salud rural, tanto en el género femenino como en el género masculino, los mayores porcentajes, 75% y 62,5%, se refieren respectivamente a las opciones que no corresponden a la dictadura, siendo mayor el porcentaje en el género femenino.

Se observa que en el sistema político el mayor porcentaje del género femenino, 58,3%, seleccionó las opciones que corresponden a las características del sistema político del gobierno de Juan Vicente Gómez, mientras que el mayor porcentaje del género masculino, 75%, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura. Esto da a entender que las alumnas tienen conocimientos más cercanos a lo que caracteriza a un gobierno dictatorial en este aspecto.

En el sistema educativo rural el mayor porcentaje, en ambos géneros, seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura, un 83,3% femenino y un 75% masculino. Las opciones que corresponden a la dictadura fueron seleccionadas por un 16,7% femenino y un 25% masculino. Este resultado da a entender que los alumnos, a diferencia de las alumnas, tienen conocimientos más cercanos a las características del sistema educativo en una dictadura.

En el aspecto socioeconómico se observa que el mayor porcentaje en ambos géneros seleccionó las opciones que no corresponden a la dictadura, un 83,3% femenino y un 87,5 % masculino.

Las opciones correctas fueron seleccionadas por un 16,7% femenino y un 12,5 % masculino. Es decir, las alumnas tienen conocimientos más cercanos a las características del sistema socioeconómico en la dictadura.

Se concluye que en la preprueba hay diferencias entre los géneros en este aspecto, ya que las alumnas tienen conocimientos más cercanos a las características del sistema político y del sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, mientras que los alumnos tienen conocimientos más cercanos al sistema de salud rural y al sistema de educación rural de dicho gobierno dictatorial.

En la posprueba, el 100% de los (as) estudiantes de la muestra, en ambos géneros, seleccionó las opciones que corresponden a las características del sistema de salud rural, al sistema político, al sistema de educación rural y al sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez. Esto conduce a señalar que no hay diferencias entre los géneros en relación a este aspecto, no confirmándose la hipótesis N°. 4.

Una vez emitidas las conclusiones parciales se puede concluir que, en líneas generales, los resultados obtenidos demuestran que el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinaria” propició cambios significativos en la percepción y en los conocimientos que tenían los (as) estudiantes. Esto confirma la teoría sociocultural de Vygotsky, ya que cada estudiante de la muestra logró pasar de un nivel de percepción y conocimientos inicial detectado en la preprueba a otro nivel de percepción y conocimientos

demostrado en la postprueba, esto con ayuda de la facilitadora y de los(as) demás compañeros (as). En cuanto a la influencia del taller en la percepción de los (as) estudiantes según el género, se concluye que solo fueron significativos los resultados en la *percepción acerca de la utilidad del libro de texto en las clases de Historia*, donde resalta que el género masculino cambió su percepción de “muy útil” a “medianamente útil”, y en el *interés por la asignatura*, donde el género femenino cambió su interés “bajo” a un interés “muy alto” por la misma. En los conocimientos acerca de la Historia no se observaron cambios significativos según el género.

Además de dichos resultados están los referidos a las opiniones de los (as) estudiantes acerca de la Historia, aspectos de suma importancia porque expresan su sentir, sus puntos de vista. La problematización que condujo a dialogar acerca de la relación de los hechos del pasado, planteados en la obra literaria, con hechos actuales, generó un intercambio de saberes entre los (as) estudiantes que aun con sus diferencias de puntos de vista, ideologías políticas y experiencias lograron discutir dentro de un clima de respeto y de búsqueda del conocimiento. La investigadora y los (as) estudiantes aprendieron juntos, en comunión, y fue considerado positivo por los (as) estudiantes cuando señalan:

“La discusión grupal fue muy útil porque cada persona expuso su opinión”

“Se aprende mucho cuando todos analizamos juntos los temas”

“Lo que dice el otro me aclara ideas que no tenía claras”

Cuando los estudiantes se enfrentaron a la realidad histórica que plantea el escritor, vivieron lo que ocurrió, se identificaron con los personajes y expresaron sus emociones. Esto se observa en sus expresiones:

“Da rabia que te traten así, como un delincuente”

“Pobre gente, sufrió mucho y todavía hay quienes creen que se necesita mano dura militar para arreglar esto”

“Cómo sufrirían sus madres”

En relación con el uso de las TIC, los (as) que sabían más compartieron sus conocimientos con los (as) otros (as) para lograr el objetivo de elaborar las láminas en *power point* y manejar los equipos en el aula durante la segunda sesión presencial del taller. Los (as) estudiantes con más conocimientos en el manejo de las mismas apoyaron a los (as) que tenían menos conocimientos al respecto y estos (as) aprendieron de ellos (as). La comunicación a través de los correos electrónicos para intercambiar ideas, enviar las láminas para que cada uno (a) emitiera su opinión, también generó solidaridad, compañerismo y generación de nuevos conocimientos. Es así como opinaron lo siguiente:

“Me hice amiga de otras personas que estudian Educación Integral”

“No me imaginé lo fácil que resultaría trabajar en grupo con el correo electrónico y además hacer amistad”

“Nos veíamos en los exámenes y nunca habíamos conversado”

“Aquí en la UNA siempre andamos ocupados y nos vemos solo al presentar exámenes pero no sabemos si estudiamos la misma carrera”

Es importante señalar que estos resultados no pueden ser considerados como una verdad absoluta, porque las personas no son mecanismos con características idénticas cuyos comportamientos son predecibles. Los resultados obtenidos en esta oportunidad con este grupo de estudiantes pueden resultar diferentes con otra población a la cual se le aplique la misma metodología. Por tal razón es necesario seguir investigando para conocer la tendencia en los resultados con otros grupos. Es también necesario que esta investigación no se quede

en el informe sino que se vuelva al lugar donde nació, a la universidad, al ámbito de la formación de los docentes de Educación Integral para mejorar el proceso educativo.

Igualmente se debe señalar que se utilizó un análisis cualicuantitativo porque se considera que ambos pueden ayudar a comprender mejor los datos obtenidos. Se observa que cada estudiante de la muestra tuvo la oportunidad de emitir sus opiniones de forma oral y escrita en relación a los temas tratados y a la estrategia utilizada. Se categorizaron las mismas pero también se muestra el porcentaje de los(as) estudiantes que emitieron sus opiniones en cada categoría. Un tipo de análisis no tiene por qué impedir el uso del otro cuando los datos así lo permitan. Ambos son valiosos y permiten observar los resultados desde diferentes puntos de vista.

El hombre debe demostrar con su hacer y su forma de convivir que el conocer lo hace ser cada vez más humano. Como bien lo expresa Savater (2000, p. 21) “nacemos humanos pero eso no basta: tenemos que llegar a serlo”.

En el Capítulo I, al hacer referencia a la teoría Sociocultural de Vygotsky, se planteó que existe una realidad política, económica y social que reta a las instituciones educativas a formar ciudadanos capaces de analizarla para transformarla, para hacerla más humana. Entre ese estímulo y la respuesta hay instrumentos mediadores que deben utilizarse en las aulas, y dependiendo de las características de estos serán las respuestas que se generen: ciudadanos transformadores o pasivos. En el caso de esta investigación los mediadores fueron las TIC como herramientas y los conocimientos (signos y símbolos) se presentaron a través de la Literatura, el diálogo y la problematización. Aunado a esto estuvo el apoyo entre los estudiantes y el aprendizaje en comunión entre todos (as), incluyendo a la docente. Estos mediadores influyeron favorablemente en las respuestas emitidas por los (as) estudiantes,

pero sería conveniente conocer si se han generado cambios en su práctica pedagógica para poder completar el ciclo, ser agentes transformadores de la realidad desde sus aulas.

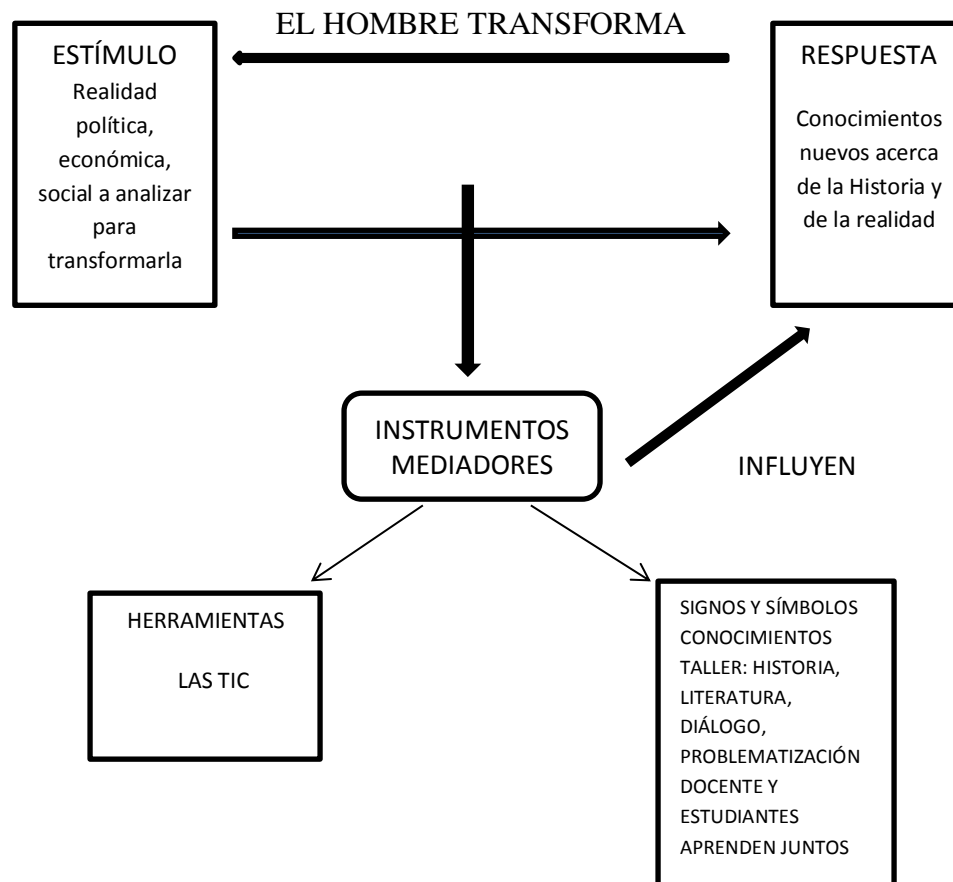


Figura N° 5: Los instrumentos mediadores en el aprendizaje utilizados en la presente investigación. Interpretación de la Teoría Sociocultural de Vygotsky. Elaboración propia.

En la educación bancaria planteada por Freire no se presentan estos elementos mediadores, ya que no se busca la problematización de la realidad. Se presentan conocimientos ajenos a la misma que se deben aprender de forma acrítica para dar respuesta a unos exámenes que evalúan la capacidad de memorizar. Esta práctica debe cambiar por aquella donde los (as) estudiantes de Historia buscan un conocimiento, y para ello se desarrolla un *hacer* y un *convivir* en el aula que debe ser armónico con el *hacer* y el *convivir*

que de ellos (as) espera la sociedad como seres humanos. Esto implica que en el aula se utilice una metodología a través de la cual se discutan las ideas, se respeten los puntos de vista de los demás, se expresen las opiniones en libertad, se relacione la nueva información con la realidad, se relacione el pasado con el presente para tratar de comprender ese hoy, para buscar soluciones, para no repetir errores; una metodología que permita que docente y estudiantes aprendan en comunión, sin dogmas, sin imposiciones, dialogando, problematizando, utilizando diversidad de fuentes de información, aprovechando la oportunidad que brindan las TIC y la interdisciplinariedad. Esa metodología para el *conocer* debe conducir a un *hacer* para el bien común y un *convivir* en armonía, respeto, paz y democracia. El docente de Historia debe preguntarse cómo desde el aula puede apoyar la construcción de un mundo mejor, un mundo más humano, y el investigador de ese quehacer debe hacerlo con miras a que sus resultados estén dirigidos a generar propuestas que ayuden al docente a lograr ese objetivo.

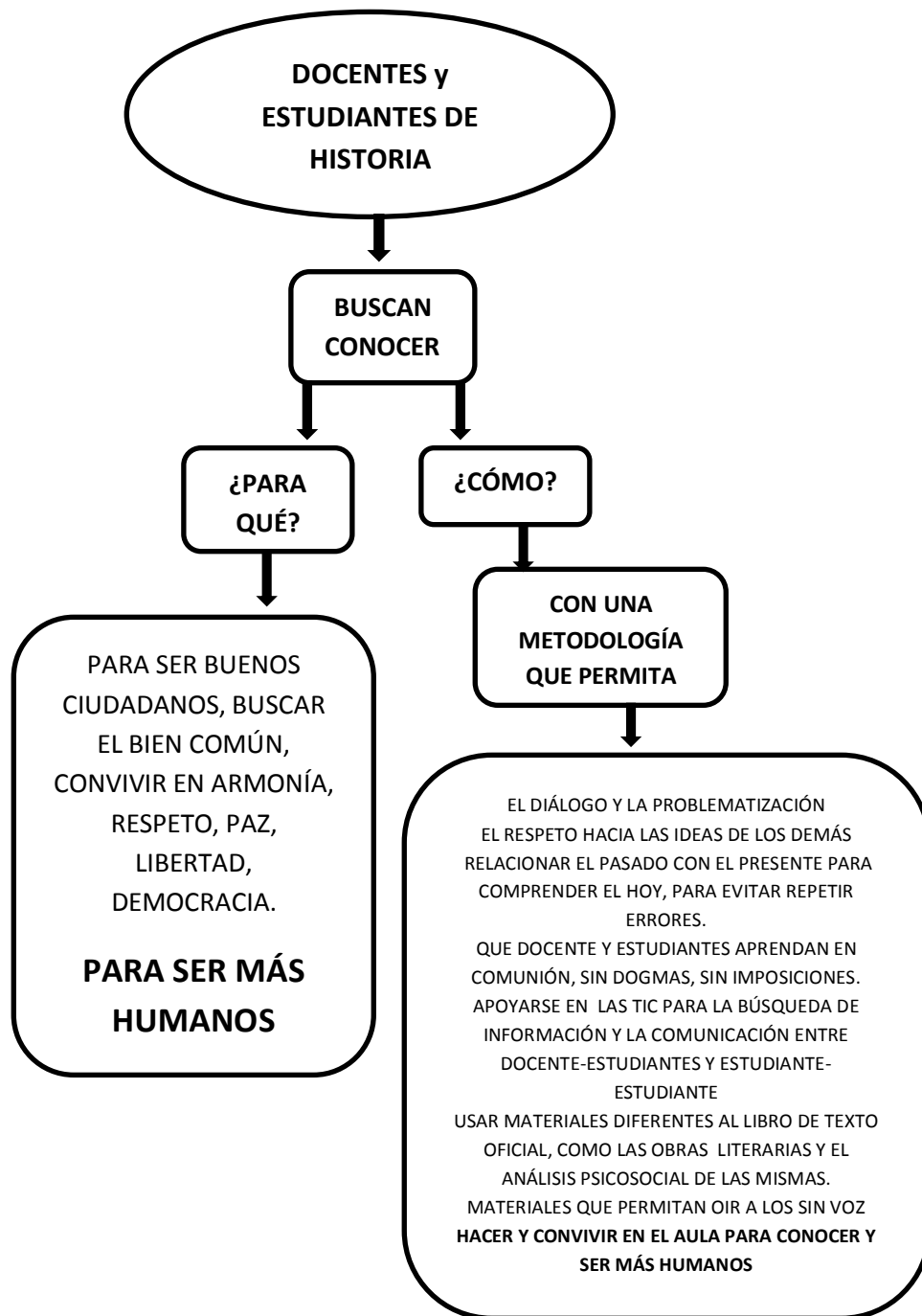


Figura N° 6: Lo que buscan estudiantes y docentes de Historia en el aula ideal. Elaboración propia.

Parte V: Aportes y recomendaciones.

Se considera que los aportes de esta investigación al campo de estudio son los siguientes:

-El uso del análisis psicosocial de la Literatura con apoyo de las TIC en el aprendizaje de la Historia se considera un aporte debido a que no se encontraron antecedentes de estudios que relacionaran el enfoque psicosocial de Paulo Freire con el análisis de la Literatura para facilitar el aprendizaje de la Historia. Se hallaron investigaciones relacionadas con las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la Historia pero no se han utilizado de la forma como se hizo en este trabajo, tampoco se encontraron antecedentes del uso conjunto de la Literatura y las TIC como recursos en el aprendizaje de la Historia.

-La estrategia en sí es un aporte, ya que no se encontraron antecedentes de estudios en los cuales se realizara un taller como el que se utilizó en esta investigación para determinar la percepción de los estudiantes acerca del aprendizaje de la Historia y los conocimientos acerca de la misma.

-El haber trabajado con una muestra de estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA que a su vez ejercen la docencia como docentes no graduados es un aporte porque no se encontraron antecedentes de investigaciones en esta área que se realizaran con una muestra de estudiantes con estas características.

-Los resultados son un aporte ya que dan a conocer que aún se continúa manteniendo la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que se tenía hace cien años.

- El haber considerado el género también se considera un aporte ya que se encontraron pocos antecedentes al respecto en esta área.

Ahora bien, una vez culminado el análisis de los resultados y emitidas las conclusiones se considera conveniente recomendar lo siguiente:

-Si se busca que se establezcan o que se consoliden gobiernos democráticos, es necesario cambiar la práctica de la “educación bancaria” por una educación problematizadora, que propicie el análisis crítico.

-Se encontraron pocas investigaciones que tratan el tema del aprendizaje de la Historia a través de las obras literarias. Se requiere realizar más estudios al respecto.

-Propiciar el trabajo grupal en el aprendizaje de la Historia

-Continuar investigando con los docentes en formación

-Aprovechar el potencial formativo de las obras literarias y realizar el análisis psicosocial de las mismas

-Utilizar las TIC para facilitar el aprendizaje de la Historia

-Las investigaciones localizadas fueron realizadas, en su mayoría, con estudiantes de Primaria y Bachillerato. Es necesario realizar más investigaciones con estudiantes universitarios.

-Propiciar el estudio interdisciplinar de la Historia

-Se encontraron pocas investigaciones que tratan el tema del género en el aprendizaje de la Historia. Se requiere realizar más estudios al respecto.

-Realizar cambios en la *Didáctica de la Historia* en las carreras de formación docente, con el fin de que los (as) egresados (as), a su vez, lleven esos cambios a sus aulas.

-Y una recomendación más puntual: revisar el programa, el plan de curso y el plan de evaluación de la *Historia de Venezuela* de la UNA en la carrera *Licenciatura en Educación Integral* para incorporar los cambios pertinentes.

Referencias

- Abratte, O. (2012). Metodología Psicosocial. Recuperado de <http://168.96.200.17/ar/libros/freire/abratte.pdf>
- Acosta, L. (2010). La enseñanza-aprendizaje de la Historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia *Webquest*. Recuperado de http://clio.rediris.es/n36/didactica/lmacosta_iehcan.pdf
- Águila, E. (2012). ¿Qué pasa con el currículum escolar? Recuperado de <http://www.igualdad.cl/2012/01/que-pasa-con-el-curriculum-escolar/>
- Aizpúrua, J. (2008). Casas Muertas. Recuperado de <http://www.valoresdelespiritu.com/casas-muertas.html>
- Amézola, G. (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *Pholis*. (8). Recuperado de http://historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8_deAMEZOLA.pdf
- Ángeles, M. (2000). Los Ríos Profundos. De la Historia y la Literatura para explicar nuestra América Latina, *Convergencia*, (22). Recuperado de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10502210>
- Aranguren, C. (1997). *La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Venezuela: Los Heraldos Negros.
- Araya, J. (2009). Relevancia de la Estructura Cognitiva en el Aprendizaje Significativo. Recuperado de 2009 de http://www.monografias.com/trabajos_70/relevancia-estructura-cognitiva-aprendizaje-significativo/relevancia-estructura-cognitiva-aprendizaje-significativo.shtml

- Ardila, H. (2012). El Taller Educativo. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article213120.html?cx=004578948039965963489%3Atvyxy52x0lq&cof=FORID%3A11&ie=UTF-8&sa.x=0&sa.y=0&sa=Buscar&q=El%20Taller%20Educativo>
- Área, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. Recuperado de www.conimagen.dgme.sep.gob.mx/memorias/ma_conferencia.doc
- Arista, V., Bonilla, F. y Lima, L. (2010). Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Aristizabal, M., Calvache, L., Castro, G., Fernández, A., Lozada, L., Mejía, M. y Zúñiga, J. (2005). Aproximación crítica al concepto de currículum. *ieRed*, 1, (2). Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf>
- Arízaga, S. (2001). *La enseñanza del pensamiento crítico y la autonomía cognitivo-valorativa desde las ciencias sociales en la secundaria obligatoria. (Disertación doctoral)*. Recuperada de la base de datos <http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=37575>
- Armas, X. (2012). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Recuperado de <http://histodidactica.es/articulos/Armas.swf>
- Audigier, F. (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*. (1). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenzacs/article/view/126114/183014>

- Ballesta, J. (2012). Función didáctica de los materiales curriculares. Recuperado de http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Elaborados_por_la_academia/Materiales%20curriculares.pdf
- Barros, C. y Navarro, G. (2001). El Manifiesto Historia a Debate. Una nueva tendencia historiográfica abierta y global. *Historia Medieval*. Universidad de Alicante. España. (13). Recuperado de http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02122480R_D12773397.pdf
- Barton, K. (2012). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnseñanzaCS/article/viewFile/191362/257209>
- Basalto, P. (2011). Historia y Literatura. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos15/historia-literatura/historia-literatura.shtml>
- Berthier, A. (2007) El pensamiento sociológico de Saint Simon. En Conocimiento y Sociedad.com .Disponible en <http://sociologiageneraluna.blogspot.com/2008/05/el-pensamiento-sociologico-de-saint.html>
- Blanco, R. (2012). El Proceso de la Investigación Cuantitativa. Recuperado de <http://www.blancopeck.net>
- Burdiel, I. y Serna, J. (1996). Por qué los historiadores deberíamos leer novelas. Recuperado de <http://www.uv.es/jserna/Porqueloshistoriadores.htm>
- Caballero, A. y García, R. (2012). Aprendizaje e interdisciplinaridad. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos35/aprendizaje-adolescentes/aprendizaje-adolescentes6.shtml>

- Camacho, M. (2006). La autorregulación para el aprendizaje y el género. Recuperado de <http://www.uaemex.mx/faapauaem/docs/edesp/caminos%20hacia%20la%20equidad%202007/aprendizaje.html>
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12, (003). Recuperado de 2012de<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72712306>
- Capel, H. (1998). Comentario de la Tesis “Recursos informáticos al servicio de una socialización crítica. Una propuesta de utilización en la enseñanza-aprendizaje de la Historia para la educación secundaria”. *Biblio3W*. (101). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-101.htm>
- Carballosa, A. (2007) La enseñanza aprendizaje del inglés con fines profesionales. Una propuesta interdisciplinaria para su contextualización. (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1489>
- Carderera, M. (2012). Las artes liberales en la Edad Media. Recuperado de <http://www.e-torredebabel.com/pedagogia/artes-liberales.htm>
- Carretero, M. (2007). Entrevista a Mario Carretero. *Docentes* (12). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/27993482/Revista-Docentes-numero12>
- Carretero, M. y Atorresi, A. (2009). Hacia una alfabetización historiográfica. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3525>
- Carpintero, H., Mayor, L. y Zalbídea, M. (1990). Condiciones del surgimiento y desarrollo de la psicología humanista. *Revista de Filosofía*, 3, (71-82). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/fsl/00348244/articulos/RESF9090120071A.PDF>

- Casal, S. (2011, enero-febrero). Aprender Historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación*, 16, (48). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662011000100005&script=sci_arttext
- Casanova, E. (2011). Enrique Bernardo Núñez, el gran ignorado. Recuperado de <http://www.literanova.net/blog6.php/enrique-bernardo-nunez>
- Casas, M. (1999). Es impostergable transformar la universidad venezolana. *UNA Opinión*. (14), 29-42.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. España: Paidós Educador.
- Castro, M. (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. *UNA Opinión*, 9, (3). Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAOP/article/view/321>
- Castro, A. (2010). “Leer España” de García de Cortázar. García de Cortázar interpreta la Historia a la luz de la Literatura. Recuperado de <http://antoncastro.blogia.com/2010/061002--leer-espana-de-garcia-de-cortazar.php>
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). “La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista”. *Revista de Ciencias Sociales*, 12, (3). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182006000300012&script=sci_abstract
- Chartier, R. (2007). El pasado en el presente. Literatura, memoria en historia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77413255006>

- Chaverri, A. (2002). Recuerdos de un festín (*La fiesta del Chivo* de Mario Vargas Llosa). Recuperado de <http://www.caratula.net/ediciones/39/critica-achaverri.php>
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25, (2). Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educación/article/view/3581/3490>
- Coffey, H. (2013). Interdisciplinary Teaching. Recuperado de <http://www.learnnc.org/lp/pages/5196>
- Collier, P. (2010). *El Club de la miseria*. Colombia: Debolsillo.
- Colmenares, A. (2000). *Uso de la computadora para la enseñanza de la Historia de Venezuela en Educación Básica*. (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos <http://repositorios.unimet.edu.ve/docs/34/LB1140C65M3.pdf>
- Colomer, F., Llavador, J., Martínez N., Souto, X. y Padilla, J. (2004). La ausencia de las TICS en la enseñanza de la Historia de España en bachillerato LOGSE y COU. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1448419>
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999)
- Correa, D. (2008). *La Literatura como fuente para el estudio de fenómenos políticos. Anotaciones*. (Disertación doctoral). Recuperada el 07 de la base de datos <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/Colombia/iep/tesis/dcorrea/5cap3.pdf>
- Dávila, M. (2010). En busca del corazón de Voltaire: el detective epistolar de Luis López Nieves. Recuperado de <http://www.ciudadseva.com/obra/2010/03/00mar10/00mar10.htm>
- Delgado, M. y Chacín, M. (2003). Principios teóricos del aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales. *Universitas 2000*, (1 y 2), 64-83.

- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. España: Santillana-UNESCO
- Del Valle, M. (2006). El para qué de la Historia: Arístides Medina Rubio. Recuperado de <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000058.pdf>
- Díaz Barriga, F. (1998), Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82) Recuperado de Redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13208204.pdf
- Díaz Marchant, C. (Comp.). (2010). *A refundar la escuela*. Chile: Olejnik
- Díez, E. (2011). Análisis de los textos escolares de Historia. Estudio de caso sobre la posguerra civil española. *Historia de Educación Latinoamericana*. (16) Recuperado de <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewFile/299/284>
- Dubois, M. (1996). La lectura y los valores en el pensamiento de Louise Rosenblatt. Recuperado de http://www.educioneselsur.com/padres_art_20.htm
- Dugarte, A. y Guanipa, L. (2009). Las TIC, medios didácticos en Educación Superior. *Ciencias de la Educación*, 19, (34). Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n34/art5.pdf>
- Eco, H. (1998). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y Procedimientos de Investigación, Estudio y Escritura*. Barcelona: Gedisa
- Escontrela, R. y Stojanovic, L. (2010). *El uso de las TIC en la Educación Superior. Mitos y realidades*. Caracas: UNA
- Espinoza, N. (2003). El Alumno como constructor de Conocimientos en Contextos Tecnológicos de Aprendizaje. *Universitas 2000*, 27 (1-2), 145-159.

- Fajardo, D. (2009). Relación historia y literatura: El proceso de inmigración en Brasil y Argentina visto a través de los ojos de la ficción. Recuperado de lasa.internacional.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2009/files/fajardoValenzuelaDiogenes.pdf
- Fernández, A. (2011). Nuevas Metodologías Docentes. Recuperado de <http://www.docstoc.com/docs/71571325/Metodolog%EF%BF%BDA-docente>
- Fernández, F. (2006). Investigar, escribir y enseñar Historia en la era de internet. *Hispania*, 66, (222). Recuperado de <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/issue/view/1>
- Fernández, S. (2008). Historia y Literatura, disciplinas complementarias e instrumentos del discurso político. El caso del nacionalismo serbio. *Hispania*, (230). Recuperado de www.um.es/prinum/uploaded/img/actividad/HISTORIAYLITERATURA.pdf
- Florescano, E. (1999). Para qué enseñar la Historia. *Nexos En Línea*. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2100992>
- Fortoul, T., Varela, M., Ávila, M., López, S. y Nieto, D. (2006). Aprendizaje: género, escuela y rendimiento académico. *ANUIES Revista de La Educación Superior* (138). Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res125/txt3.htm
- Freire, P. (1981). El Método Psicosocial. *Cuadernos de Educación*, (81), 3-111
- Freire, P. (2007). La Importancia del Acto de Leer. *Cuadernos de Educación*, (153) 5-101
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI

- French, A. (2006). *Mecánica Newtoniana*. Recuperado de <http://books.google.co.ve/books?id=Uh37uU9dvUC&pg=PR19&lpg=PR19&dq=mecanica+newtoniana&source=bl&ots=DRrNHJwCQd&sig=B7QLJ3PVIIdHkZOEYSHXXMtZJpE&hl=es&sa=X&ei=BDoaUebTHoj09gS5l4GoDw&ved=0CDoQ6AEwAjgK>
- Fuentes, C. (2011, 01 de marzo). Carlos Fuentes y “La fiesta del chivo” de Vargas Llosa. [Mensaje en Blog]. Recuperado de <http://blogsdelagente.com/ana-tosi/2011/03/01/carlos-fuentes-y-la-fieta-del-chivo-de-vargas-llosa/>
- Fuentes, C. (2002a). Concepciones de los alumnos de Educación Secundaria sobre la Historia. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanzacs/article/viewFile/126128/183020>
- Fuentes, C. (2002b). La visión de la Historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnseñanzaCS/article/viewFile/126128/183020>
- Fumero, P. (2003). Historia y Literatura: Una larga y compleja relación. Recuperado de <http://collaborations.denison.edu/istmo/n06/proyectos/historia2.html>
- Gamiz, Vanesa. (2009). Entornos virtuales para la formación práctica de estudiantes de educación: implementación, experimentación y evaluación de la plataforma aula-web. (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos <http://hera.ugr.es/tesisugr/1850436x.pdf>
- García Aretio, L., Ruíz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. España: Ariel

- García, G. (2003) Hacia el Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Una experiencia andragógica de aprendizaje de ingeniería. *Universitas 2000*, (1 y 2), 109-125
- García, T. (2003). El Cuestionario como Instrumento de Investigación/Evaluación. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Gasca, E. y Olvera, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18, (56). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10516855002>
- Gil del Pino, M. (2004) *Escuela y clase social desfavorecida: estudio de las relaciones a través del análisis del discurso en un Centro Educativo de una barriada marginal de Córdoba* (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/265/13209851.pdf?sequence=1>
- Gil, R. (2009, 12 de febrero). El Pasajero de Truman. *El Universal*. Recuperado de http://www.eluniversal.com/2009/02/12/opi_art_el-pasajero-de-truma_12A2222657.shtml
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores Como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. España: Paidós/M.E.C.
- González, A. (2005). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- González, I., Aparicio, J. y Comes, P. (2002). La Geografía y la Historia, Elementos del Medio. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/geografia-historia-elementos-medio/id/38126548.html

- González, M. (1993). La enseñanza de la Historia en el bachillerato: la visión de los alumnos. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8224/TIGM4de4.pdf;jsessionid=2D7776F68CD3A429D3851DBB0B0F6AC4.tdx2?sequence=4>
- Guardia, Nelson. (2004). *Propuesta para mejorar la didáctica de la enseñanza de la Historia de Venezuela. Caso: Estudiantes de la carrera Educación Integral. UNA-CL. Aragua.* (Trabajo de ascenso) Universidad Nacional Abierta, Venezuela.
- Güemes, Rosa. (1994). Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos. (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos <ftp://tesis.btk.ull.es/ccsyhum/cs15.pdf>
- Gutiérrez, M. y Ball, M. (2007). Lectura y Literatura como experiencias. *Voz y escritura. Revista de Estudios Literarios*, (15). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4988>
- Hernández, O. (2008). El Pasajero de Truman. Recuperado de <http://www.analitica.com/va/sociedad/articulos/4705243.asp>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, Z. (2005). *Estudio diagnóstico de la demanda de formación para incrementar la pertinencia de la oferta de programas de educación superior. El caso Nueva Esparta.* (Tesis de maestría). Recuperada de la base de datos <biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t6650.pdf>
- Hurtado, I. y Toro, J. (2001). *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de Cambio*. Venezuela: Editorial Episteme.

- Iglesias, C. (2002). De Historia y de Literatura. Discurso de ingreso a la real Academia Española. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2169015.pdf
- Inda, M., Rodríguez, C. y Peña, V. (2010). PISA 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3118Caro.pdf>
- Jiménez, A. (2009, 13 de junio). Casas Muertas. [Mensaje en Blog] Recuperado de <http://la-pasion-inutil.blogspot.com/2009/06/miguel-otero-silva-casas-muertas.html>
- Jiménez, R. (2007). Historia y Literatura en su Alteza Serenísimas de Victoriano Salado Álvarez. Recuperado de 148.202.19.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa1112/rogelio_jimenez.pdf
- Jungüitu, R. (2009). Historia y Literatura. Un enfoque para la enseñanza y aprendizaje de la Venezuela petrolera. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579145>
- Kohut, K. (2004). Literatura venezolana hoy: Historia nacional y presente urbano. Recuperado de http://books.google.co.ve/books?id=BLvQtbFJa4IC&pg=PA151&dq=novelas+históricas+venezolanas&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q=novelas+históricas
- Lamonedas, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista mexicana de investigación educativa*, 3, (5). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000506.pdf>
- Larrea, M. (2003). Historia y Literatura en la narrativa hispanoamericana. Recuperado de http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=44
- Larrosa, J. (2003). *La Experiencia de la Lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lerner, V. (1997). Cómo enseñamos Historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. Recuperado de redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13207505.pdf
- Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela (2009)
- Lombardi, A. (2000). La Enseñanza de la Historia. Consideraciones generales. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5). Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23946/1/angel_lombardi.pdf
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género. *Estilos de Aprendizaje*, 7, (7). Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_7.pdf
- López, M. (2009). Las artes liberales. Recuperado de <http://iluminando.org/2009/08/04/las-artes-liberales/>
- López, R. (2003). Nuevos Paradigmas para el siglo XXI. *Opción*, 19, (41). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-15872003000200006&script=sci_arttext
- Louzao, J. (2013). Cómo se Enseña la Historia en España. Recuperado de <http://www.fronterad.com/?q=como-se-ensena-historia-en-espana>
- Mackenbach, W. (2004). “Reseña de ‘El Corazón del Silencio’ de Tatiana Lobo”. *Comunicación*, 13, (002). Recuperado de <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/166/16613211.pdf>
- Martín, F. y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13, (4). Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/485.pdf>

- Martínez, M. (1999). *La Psicología Humanista. Un nuevo paradigma psicológico*. México: Trillas
- Martínez, N., Urquijo, J., Valls, R., Yagüé, M. y Crespo, J. (2008). El desarrollo del currículo de Historia en Bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado. Recuperado de <http://digital.csic.es/handle/10261/32077>
- Marqués, P. (2010). Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>
- Maturana, H. (1997). *El Sentido de lo Humano*. Chile: Dolmen
- Medina, A. (2000). La formación de profesores de Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5). Recuperado de <http://.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23943/1/aristidesmedina.pdf>
- Mejía, E. (2005). Técnicas e Instrumentos de Investigación. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/educacion/postgrado/descargas/tecnicas.pdf>
- Mendoza, I. (2010). “Historia y literatura en El Seductor de la Patria, de Enrique Serna”. *Letralia*, (242). Recuperado de <http://www.letralia.com/242/ensayo03.htm>
- Mendoza, R. (2009). Recursos en internet para Historia Contemporánea. *Innovación y Experiencias Educativas*, (19). Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/mod_ensecsifrevistad_19.html
- Merchán, J. (2002). El Estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnseñanzaCS/article/viewFile/126126/183019>
- Merchán, J. (2001). Profesores y Alumnos en la Clase de Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, (309). Recuperado de www.fedicaria.org/miembros/nebraska/7.pdf

- Merchán, J. (2012). El uso del libro de texto en la clase de Historia. Recuperado de marauna.org/uztariz/pdf/artikuluak/aldizkaria1706.pdf
- Mieres, I. (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). Recuperada de la base de datos http://cendie.ipc.upel.edu.ve/cgiwin/be_alex.exe?Autor=Mieres+de+G%+ValleF3mez,+Irma+del+&Nombrebd=cndupel&Sesion=524375
- Millán, A. (2008). *La Historia que se Aprende en la escuela Básica Venezolana. Percepción y Conocimientos del Alumnado*. (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1336/AML_TESIS.pdf?sequence=1
- Molina, S., Alfageme, B. y Miralles, P. (2010). El uso del libro de texto en el aula de Historia de segundo de Bachillerato. Recuperado de dugidoc.udg/bitstream/handle/10256/268/347.pdf
- Molinero, E. (2012). Literatura e historia. Elementos para un reencuentro en el aula. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (071). Recuperado de <http://iber.grao.com/revistas/iber/071-fuentes-literarias-para-la-ensenanza-de-la-historia>
- Moncalvillo, M. (1991). Memoria versus olvido, ¿eso es el "Santo oficio de la memoria"? Recuperado de http://www.literatura.org/Giardinelli/sobre_Santo_oficio.html
- Morán, L. y Méndez, J. (2012). Pablo Freire: educación y emancipación. *Encuentro Educacional*, 19, (1), 69-82

- Morell, T. (2007). ¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias? Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13072/1/C%C3%93MO%20PODEMOS%201%C2%AA%20PARTE.pdf>
- Moreno Cano, O. (2007). *El Ocaso Global*. Colombia: Ediciones B.
- Morín, E. (2010). Sobre la interdisciplinariedad. Recuperado de http://www.cea.ucr.ac.cr/CTC2010/attachments/004_Morin,%20Edgar%20-%20Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdf
- Moulines, C. (1979). La Génesis del Positivismo en su contexto científico. *Cuadernos Críticos de Geografía Humana*. (19). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/geo19.htm>
- Nelson, L. y Nelson, T. (1999). Learning History through Children's Literature. *ERIC Digest*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2000-3/history.htm>
- Niño, G. (2003). La enseñanza de la Historia de Venezuela. Problemas y perspectivas actuales. *URICANIA*, 1, (1). Recuperado de http://servidoropsu.tach.ula.ve/revistas/temistocles/nro1/ense_historia.htm
- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (2012). Conociendo nuestra Historia Construimos la Paz. Recuperado de <http://www.odhag.org.gt/pdf/fascículo%201.pdf>
- Ortega, M. (2005). La Sociología de la Literatura: Estudio de las letras desde la perspectiva de la Cultura. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/sociolit.html>
- Ortega y Gasset, J. (1997). La Rebelión de las masas. Recuperado de http://www.filosofianueva.com.ar/tx_hombremasa.htm

- Ortiz, J. (2000). *La Lógica del caos*. Caracas: UNA
- Osío, R. (2006). *El horizonte encendido. Viaje por la crisis de la democracia latinoamericana*. Caracas: Melvin
- Otero, M. (1996). *Casas Muertas*. Recuperado de http://www.analitica.com/bitbliblioteca/mos/casas_muertas.asp
- Ovejero, A. (1997). Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación. *Psicothema*, (9), (3). Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=136>
- Páez, H. (2003). El desarrollo del pensamiento crítico el estudiante. Una finalidad educativa pendiente del área curricular. *Mañongo*, 11, (21). Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/index.htm>
- Páez, H. (2007). P.E.R. (Preguntar-Escuchar-Responder): Una tríada para enseñar, comprender y aprender Historia. *Mañongo*, 15, (28). Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/index.htm>
- Páez, H., Arreaza, E. y Vizcaya, W. (2005). Educar para pensar críticamente. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (10). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/652/65201013.pdf>
- Pagés, J. (S/F) Enseñar a Enseñar Historia: la Formación Didáctica de los Futuros Profesionales de Historia. Recuperado de <http://um.es/campusdigital/libros/textocompleto/historia/12pages.pdf>
- Pagés, J. (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? Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sciarttext &pid=S1669-90412007000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1669-90412007000100003)

- Pérez, G. (2001). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pesci, R. (1999). *El hombre, el gran olvidado*. Venezuela: Santillana.
- Poleo, G. y Rubino, A. (2008). Diferencias individuales y su relación con el desempeño académico de los estudiantes en ambientes de aprendizaje basados en la web. *Revista de Investigación*, 32, (65). Recuperado de <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1010-29142008000300010&lng=en&nrm=is>
- Polémica causa decisión del MINEDUC de eliminar la expresión "dictadura" de textos escolares. (2012, 04 de enero). *La Segunda Online*. Recuperado de <http://www.lasegunda.com/Noticias/Politica/2012/01/710332/Polemica--causa-decision-del-MINEDUC-de-eliminar-la-expresion-dictadura-de-textos-escolares>
- Pozo, J. (2002). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales*, (5). Recuperado de <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/dificultad.htm>
- Prats, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española. Estado de la Cuestión. *Revista de Educación*, (328). Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=119
- Prats, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española. Estado de la Cuestión. *Revista de Educación*, (328). Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=119

- Prats, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=42&Itemid=121
- Prats, J. (2012). Manifiesto del Seminario Internacional de Didáctica de la Historia. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/manifiesto_seminario_internacional_didactica_historia_2007.pdf
- Prats, J. y Santacana, J. (2000). Principios para la Enseñanza de la Historia. Recuperado de <http://www.slideshare.net/annyhen/08-prat-y-santacana-principios-para-la-enseanza-de-la-historia-13-33>
- Prats, J., Tatjer, M. y Vilarrasa, A. (2005). El Proyecto Icària: Nuevas formas e instrumentos para el conocimiento de la ciudad. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=83:el-proyecto-icaria-nuevas-formas-e-instrumentos-para-el-conocimiento-de-la-ciudad&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. Recuperado 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
- Ramírez, T. (2007). El control y la supervisión de los textos escolares en Venezuela (1958-2004). *Sapien*, 8, (002). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41080213>
- Ramírez, T. y Bravo, L. (1998). *La docencia. Investigación, política y pedagogía*. Venezuela: Panapo

- Reyes, J. (1995). *En torno a Paulo Freire*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <http://servicioskoinonia.org/biblioteca/general/TesisFreire.pdf>
- Reyes, L. (2007). De la Historia que se enseña en el proceso post-autoritario chileno. *Futuros*, 5, (18). Recuperado de http://www.revistafuturos.info/futuros18/olvidar_nacion2.htm
- Rivas Casado, E. (2009). *Reflexiones sobre la educación*. Venezuela: Fedupel
- Rivero, P. (2009). La Eficiencia Didáctica en el Aprendizaje de la Historia en 1º de ESO Mediante Nueva Tecnologías Básicas. Recuperado de www.ub.edu/histodidactica
- Rodríguez, D. y Vallderiola, J. (2012). Metodología de la Investigación. Recuperado de http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5669/1/RodriguezFuentes_Gustavo.TESIS_GRF_210109.pdf
- Rojas, C. (2012). Disciplinas académicas y poder disciplinario. Recuperado de <http://entimema.pbworks.com/f/Disciplinas+Carlos+Rojas+Osorio.pdf>
- Rojas, E. (1999). El aprendizaje de las ciencias sociales y el nuevo diseño curricular. *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*. (4). Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23936/1/num4_elsy_rojas.pdf
- Rojas, R. y Guédez, A. (2003). Ciencia de la Historia, teorías didácticas y desarrollo cultural: línea de investigación de postgrado. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (008). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4882>

- Romero, E. (2006). La importancia de la enseñanza de la Historia en la escuela. Recuperado de <http://www.amautacunadehistoria.com/2006/07/la-importancia-de-la-enseanza-de-la.html>
- Sánchez, M. (2007). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21327/3-15.pdf?sequence=1>
- Sánchez, A. (2008). Memoria y olvido: la historia cotidiana y la esfera pública. Los cronotopos frente al silencio en la novela *El corazón del silencio* de Tatiana Lobo. *Diálogos*. Recuperado de <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/diálogos.htm>
- Savater, F. (2009). *La Aventura del Pensamiento*. Colombia: Debolsillo
- Savater, F. (2004). *Política para Amador*. España: Ariel
- Savater, F. (2000). *El valor de educar*. España: Ariel.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Sierra, A. (1997). Amores difíciles: Historia y Literatura. Recuperado de <http://ciudadseva.com/obra/pre2000/1997/as01.htm>
- Schwartz, C. (2004). *La investigación como recurso metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Escuela Primaria*. (Disertación Doctoral). Recuperada de <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/tesis/index/assoc/HASH0175/8866c30b.dir/doc.pdf>
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Sueiro, V. y Valdés, L. (2012). Historia y Literatura: Un binomio interdisciplinar en salutación fraterna al taller mecánico de Regino Pedrozo. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos21/regino-pedroso/regino-pedroso.shtml>

- Tamayo, J. y Esquivel, R. (2005). Aportaciones de la Literatura a la enseñanza de la Historia del Deporte. Recuperado de <http://www.eldeporte.com/efd83/liter.htm>
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). *Icts in History Education in countries of South–Eastern Europe*. Recuperado de <http://haiti-now.org/wp-content/uploads/2012/08/ICT-In-History-Education-1-Unesco-2005.pdf>
- Universidad Nacional Abierta. (2011). *Plan de curso de la asignatura Historia de Venezuela*. Caracas: autor
- Uslar Pietri, A. (2008). *Educación para Venezuela*. Caracas: CEC.
- Valdés, V. (2009). *El Vuelo del Alcatraz*, de Herrera Luque: Novela de asunto histórico. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29397/1/articulo10.pdf>
- Varela, L. (2008). Una mirada historiográfica sobre un texto de Historia para la Educación Media en Venezuela: El manual de Arias Amaro. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456>
- Vásquez, M. (2010). *Cubagua entre la historia y la ficción*. Novela de Enrique Bernardo Núñez. Recuperado de <http://liduvinacarrera.blogspot.com/2010/04/cubagua-entre-la-historia-y-la-ficcion.html>
- Vijil, J. (2001). Las concepciones del aprendizaje de la historia de los maestros de la escuela primaria nicaragüense. Recuperado de http://www.ihnca.edu.ni/files/doc/1263419108_articuloapp1.pdf
- Vila, E. (2009). *Historia y Literatura: un largo debate para un caso práctico*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/52533>

- Villaquirán, T. (2008). La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica venezolana. Visión del profesorado (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1337/TVS_TESIS.pdf?sequence=1
- Zamora, R. (2009). Los frisos de la Historia. *Calibán*, (3). Recuperado de http://www.revistacaliban.cu/resenna.php?numero=3&libro_id=12

Anexos

Anexo N°. 1

Instrumento definitivo para recopilar los datos que permitirán conocer la percepción que tienen los (as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”

Estimado (a) estudiante.

Reciba un cordial saludo en la oportunidad de agradecerle el haber aceptado participar en el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

El objetivo es que usted se apropie de una nueva estrategia de aprendizaje a la vez que brinda información que será utilizada en la realización de la tesis doctoral titulada “El análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC en el aprendizaje de la Historia”, por parte de estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta.

A continuación se presentan siete (7) preguntas destinadas a conocer su percepción acerca del aprendizaje de la Historia; cada una de ellas tiene dos bloques de respuestas (A y B), después de leer las preguntas debe seleccionar el bloque con las respuestas que considere correctas.

Gracias.

Género: F___ M___

Pregunta N°. 1 (objetivo N°. 1)

¿Por qué se debe estudiar la Historia?

Seleccione el bloque con las opciones que usted considere se corresponden con su punto de vista:

“A”

“B”

-Para aprender hechos de naturaleza política protagonizados por personajes emblemáticos del pasado
-Para recordar datos que identifican un momento o un acontecimiento importante del pasado
-Para conocer a los héroes del país e identificarse con las glorias nacionales del pasado glorioso
-Para arraigar el patriotismo.
-Para conocer la secuencia de hechos y acontecimientos desde la prehistoria hasta la actualidad

-Para formarse en la participación ciudadana
-Para desarrollar juicios razonados acerca de personas y acontecimientos del pasado
-Para analizar la influencia de lo que pasó a escala mundial en el ámbito nacional y local
-Para construir nuestra propia visión de mundo
-Para comprender el pasado y el presente de manera crítica

Bloque “A” _____

Bloque “B” _____

Pregunta N°. 2 (objetivo N°. 2)

¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia?

Seleccione el bloque con las opciones que usted considere se corresponden con su punto de vista:

“A”	“B”
<hr/> <ul style="list-style-type: none">-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	<hr/> <ul style="list-style-type: none">-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

Bloque “A” _____

Bloque “B” _____

Pregunta N°. 3 (objetivo N°. 3)

¿Cuál es el rol del docente en una clase de Historia?

Seleccione el bloque con las opciones que usted considere se corresponden con su punto de vista:

“A”

“B”

-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

-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

Bloque “A” _____

Bloque “B” _____

Pregunta N°. 4 (objetivo N°. 4)

¿Cuáles materiales para el aprendizaje se deben utilizar en las clases de Historia?

Seleccione los materiales que usted considere debe utilizar el docente y los estudiantes. Igualmente puede escribir otros que a su juicio falten en la lista.

_____ Computador

_____ Pizarra

_____ Tizas y marcadores

_____ Mapas

_____ libro de texto de Historia

_____ Vídeos

_____ Fotografías

_____ Revistas

_____ Obras literarias

_____ Material de internet

_____ Video beam

Otros: _____

Pregunta N°. 5 (objetivo N°. 5)

¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia?

Seleccione la opción que usted considere se corresponde con su punto de vista:

_____ Muy útil

_____ Útil

_____ Medianamente útil

_____ Poco útil

Pregunta N°. 6 (objetivo N°. 6)

¿Con cuáles asignaturas se puede aprender la Historia con una visión interdisciplinar?

Seleccione las asignaturas que usted considere se pueden utilizar, e igualmente puede escribir otras que a su juicio falten en la lista.

_____ Biología

_____ Turismo

_____ Lengua y Literatura

_____ Matemática

_____ Educación Artística

_____ Física

_____ Folklore

_____ Química

_____ Geografía

Otros: _____

Pregunta N°. 7 (objetivo N°. 7)

¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?

_____ Muy alto

_____ Alto

_____ Medianamente alto

_____ Bajo

Anexo N°. 2

Instrumento definitivo para detectar los conocimientos acerca de 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 que poseen los(as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Estimado (a) estudiante.

Reciba un cordial saludo en la oportunidad de agradecerle el haber aceptado participar en el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”. Este taller forma parte del trabajo de investigación para la tesis doctoral titulada “El análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC en el aprendizaje de la Historia”, por parte de estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta.

A continuación se presentan cuatro (4) preguntas destinadas a detectar sus conocimientos acerca de 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. Cada pregunta tiene dos bloques de respuestas (A y B), después de leer las preguntas debe seleccionar el bloque con las respuestas que considere correctas.

Gracias.

Género: F___ M___

Pregunta N°. 1 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Seleccione el bloque con las opciones que usted considere se corresponden con su punto de vista:

“A”

“B”

-Existían medicaturas rurales bien dotadas en todas las poblaciones.
-Se realizaban campañas de vacunación, pero existían casos aislados de paludismo.
-Se fumigaban las poblaciones periódicamente para evitar el paludismo.

-La población moría por el paludismo.
-Los niños y niñas tenían anemia y parásitos.
-Utilizaban quinina y remedios caseros porque no tenían medicamentos.

Bloque “A” _____

Bloque “B” _____

Pregunta N°. 2 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema de político en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Seleccione el bloque con las opciones que usted considere se corresponden con su punto de vista:

“A”	“B”
<hr/> <ul style="list-style-type: none">-Era un régimen dictatorial.-Se podía hacer propaganda política sólo en las elecciones.-Se podía protestar de forma pacífica para no alterar el orden público.-Existían dos partidos políticos.-El Presidente era un militar. <hr/>	<hr/> <ul style="list-style-type: none">-Era un régimen dictatorial.-Se encarcelaba al que hacía propaganda política contra el régimen.-No existía libertad de expresión.-No se respetaban los derechos humanos.-Se torturaba a los presos políticos, llegando a matarlos. <hr/>

Bloque “A” _____

Bloque “B” _____

Pregunta N°. 3 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Seleccione el bloque con las opciones que usted considere se corresponden con su punto de vista:

“A”

“B”

-Cada población tenía una escuela rural con un comedor.
-El gobierno enviaba desde Caracas un evaluador al final del año escolar.
-Los estudiantes que tenían un buen rendimiento eran becados para estudiar en liceos de la capital.
-Se localizaban casos de retardo pedagógico.

-Las clases se desarrollaban en la casa del docente.
-El gobierno enviaba desde Caracas un evaluador al final del año escolar.
-Se evaluaba al estudiante del área rural igual que al de la capital.
-Existía retardo pedagógico.

Bloque “A” _____

Bloque “B” _____

Pregunta N°. 4 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Seleccione el bloque con las opciones que usted considere se corresponden con su punto de vista:

“A”	“B”
<hr/> <p>-La población vivía en extrema pobreza. -Los campesinos no contaban con recursos para desarrollar la ganadería y la agricultura. -Cuando la población oyó hablar de la aparición del petróleo en el oriente del país muchos decidieron irse en su búsqueda.</p> <hr/>	<hr/> <p>-La población vivía en extrema pobreza. -El Estado aportaba los recursos para trabajar el campo y la ganadería, pero los campesinos no producían lo suficiente. -Prefirieron mudarse hacia el oriente del país donde se decía había aparecido el petróleo.</p> <hr/>

Bloque “A” _____

Bloque “B” _____

Anexo N°. 3

Primer diseño del instrumento destinado a conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los (as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”

Estimado (a) estudiante.

Reciba un cordial saludo en la oportunidad de agradecerle el haber aceptado participar en el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”. Este taller forma parte del trabajo de investigación para la tesis doctoral titulada “El análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC en el aprendizaje de la Historia”, por parte de estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta.

A continuación se presentan dieciséis (16) preguntas destinadas a conocer su percepción acerca del aprendizaje de la Historia.

Gracias.

Género: F___ M___ , **Edad**_____ **Semestre**_____

Concepción de la Historia como área de conocimiento

1.- ¿Qué es para usted la Historia?

Rol del estudiante

2.- ¿Qué rol debe cumplir el estudiante en una clase de Historia; es decir, qué debe hacer cuando está en ella?

Rol del profesor

3.- ¿Cuál es el rol del profesor de Historia; es decir, cómo debe llevar a cabo las clases incluyendo la evaluación?

Material de instrucción

4.- ¿Qué materiales de instrucción debe usar el docente?

5.-Cuál es el grado de utilidad del libro de texto?

_____ Muy útil

_____ Medianamente útil

_____ Poco útil

Explique su

respuesta: _____

6.- ¿Cuáles deben ser las características del libro de texto de Historia?

La interdisciplinariedad en la enseñanza y aprendizaje de la Historia

7.- ¿Qué opina de la factibilidad del uso de la interdisciplinariedad en la enseñanza de la Historia? (enseñar la Historia utilizando otra u otras asignaturas o áreas de conocimiento)

___ Muy factible

___ Medianamente factible

___ Poco factible

Explique su
respuesta:

8.- ¿Qué opina acerca de la utilidad del uso de la interdisciplinariedad en la enseñanza de la Historia? (aprender la Historia con otra u otras asignaturas o áreas de conocimiento)

___ Muy útil

___ Medianamente útil

___ Poco útil

9.- ¿Con qué asignaturas o áreas de conocimiento se podría enseñar la Historia y por qué?

Utilidad social y académica de la Historia

10.- ¿Cuál es la utilidad social de la Historia?

11.-En relación con el resto de las asignaturas del plan de estudio, ¿cómo señalaría la utilidad académica de la asignatura Historia?

- Se encuentra entre las más útiles
- Se encuentra entre las medianamente útiles
- Se encuentra entre las menos útiles

Explique su
respuesta:

Interés por la asignatura Historia

12.- ¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?

___ Muy alto

___ Alto

___ Medianamente alto

___ Bajo

Explique su

respuesta: _____

Utilidad social y académica de la literatura

13.-¿Cuál es la utilidad social de la Literatura?

14.- ¿Cómo señalaría la utilidad académica de la Literatura?

____ Muy útil

____ Útil

____ Medianamente útil

____ Poco útil

Explique su

respuesta:

15.- ¿Cuál es la utilidad de los análisis literarios?

Utilidad de su formación como docente para facilitar el aprendizaje de la Historia

16.- ¿Cuál es el grado de utilidad de su formación como docente para facilitar el aprendizaje de la Historia?

____ Muy alto

____ Alto

____ Mediano

____ Bajo

Explique su

respuesta:

Anexo N°. 4

Primer diseño del instrumento para detectar los conocimientos acerca de 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 que poseen los(as) estudiantes de la Licenciatura en Educación Integral de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Estimado (a) estudiante.

Reciba un cordial saludo en la oportunidad de agradecerle el haber aceptado participar en el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”. Este taller forma parte del trabajo de investigación para la tesis doctoral titulada “El análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC en el aprendizaje de la Historia”, por parte de estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta.

A continuación se presentan cuatro (4) preguntas destinadas a detectar sus conocimientos acerca de 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.

Gracias

Género: F__ M__

Pregunta N°. 1 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Pregunta N°. 2 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema de político en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Pregunta N°. 3 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Pregunta N°. 4 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

Anexo N°. 5

Planilla para validar instrumento destinado a conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los (as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”

PLANILLA PARA CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe _____

C.I. _____, de profesión _____

y como especialista en el área de _____

Dejo constancia por medio de la presente que he revisado con fines de validación el instrumento: destinado a conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los (as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”

Utilizado para la recolección de la información sobre el trabajo de investigación intitulado: EL ANALISIS PSICOSOCIAL DE OBRAS LITERARIAS CON APOYO DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA, elaborado por ZANDRA HERRERA JACOBS , C.I. 5.478.881 , previa presentación de los objetivos de la investigación y los instrumentos.

Después de efectuar la revisión de los formatos consignados, se formulan las siguientes apreciaciones

1. Redacción _____

2. Claridad_____

3. Lenguaje_____

4. Entendimiento_____

5. Cumplimiento de los objetivos_____

Observaciones

generales_____

Firma_____

Aspectos	Redacción		Claridad		Lenguaje		Entendimiento		Cumplimiento de los objetivos		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Preguntas											
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											

Anexo N°. 6

Planilla para validar instrumento destinado a recopilar información de los conocimientos acerca de 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 que poseen los(as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

PLANILLA PARA CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe _____

C.I. _____, de profesión _____

y como especialista en el área de _____

Dejo constancia por medio de la presente que he revisado con fines de validación el instrumento: para detectar los conocimientos acerca de 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 que poseen los(as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Utilizado para la recolección de la información sobre el trabajo de investigación intitulado: EL ANALISIS PSICOSOCIAL DE OBRAS LITERARIAS CON APOYO DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA, elaborado por ZANDRA HERRERA

JACOBS , C.I. 5.478.881 , previa presentación de los objetivos de la investigación y los instrumentos.

Después de efectuar la revisión de los formatos consignados, se formulan las siguientes apreciaciones

1. Redacción_____
2. Claridad_____
3. Lenguaje_____
4. Entendimiento_____
5. Cumplimiento de los objetivos_____

Observaciones

generales_____

Firma_____

Aspectos	Redacción		Claridad		Lenguaje		Entendimiento		Cumplimiento de los objetivos		Observaciones
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Preguntas											
1											
2											
3											
4											

Anexo N°. 7

Segundo diseño del instrumento destinado a conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que tienen los (as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Estimado (a) estudiante

Reciba un cordial saludo en la oportunidad de agradecerle el haber aceptado participar en el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”

El objetivo es que usted se apropie de una nueva estrategia de trabajo docente a la vez que brinda información que será utilizada en la realización de la tesis doctoral titulada “El análisis Psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC en el aprendizaje de la Historia” por parte de estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta.

A continuación se presentan siete (7) preguntas destinadas a conocer su percepción acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia; cada una de ellas tiene opciones de respuestas, seleccione la o las que considere correctas.

Gracias.

Género: F___ M___

Pregunta N°. 1 (objetivo N°. 1)

¿Por qué se debe estudiar la Historia?

___ Para formarse en la participación ciudadana.

___ Para arraigar el patriotismo.

___ Para construir nuestra propia visión de mundo.

___ Para conocer a los héroes del país e identificarse con las glorias nacionales del pasado glorioso.

___ Para comprender el pasado y el presente de manera crítica.

___ Para recordar datos que identifican un momento o un acontecimiento importante del pasado.

___ Para aprender hechos de naturaleza política protagonizados por personajes emblemáticos del pasado.

___ Para desarrollar juicios razonados acerca de personas y acontecimientos del pasado.

___ Para conocer a los héroes.

___ Para comprender el pasado y el presente de manera crítica.

Pregunta N°. 2 (objetivo N°. 2)

¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia?

- Memorizar los contenidos para los exámenes.
- Analizar acontecimientos utilizando diversas fuentes de apoyo.
- Formular preguntas acerca del tema tratado.
- Escuchar con atención las explicaciones del docente.
- participar en discusiones grupales.
- Redactar conclusiones, exponerlas oralmente y debatirlas con los demás estudiantes.
- Tomar apuntes que estudiará después.
- Hacer los ejercicios del libro de texto para reforzar las explicaciones del docente.

Pregunta N°. 3 (objetivo N°. 3)

¿Cuál es el rol del docente en una clase de Historia?

- Ofrecerle a los (as) estudiantes la idea de que la Historia es una disciplina en estado de construcción.
- Utilizar la mayor parte del tiempo de la clase para explicar y asegurar así que los estudiantes comprendan los contenidos.
- Transmitir conocimientos a los estudiantes.
- Utilizar los diálogos y las discusiones grupales.
- Plantear el conocimiento histórico de manera problemática.
- Basar su actividad didáctica fundamentalmente en el uso del libro de texto.
- Facilitar el aprendizaje
- Utilizar diversos materiales de instrucción.
- Ofrecerle a los (as) estudiantes la idea de que la Historia está compuesta por informaciones acabadas, concluidas.

Pregunta N°. 4 (objetivo N°. 4)

¿Cuáles materiales de enseñanza y aprendizaje se deben utilizar en las clases de Historia?

Seleccione los materiales que usted considere debe utilizar el docente y los estudiantes. Igualmente puede escribir otros que a su juicio falten en la lista.

_____ Computador

_____ Pizarra

_____ Tizas y marcadores

_____ Mapas

_____ libro de texto de Historia

_____ Vídeos

_____ Fotografías

_____ Revistas

_____ Obras literarias

_____ Material de internet

_____ Video beam

Otros: _____

Pregunta N°. 5 (objetivo N°. 5)

¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia?

Seleccione la opción que usted considere se corresponde con su punto de vista:

_____ Muy útil

_____ Útil

_____ Medianamente útil

_____ Poco útil

Pregunta N°. 6 (objetivo N°. 6)

¿Con qué asignaturas se puede enseñar y aprender la Historia con una visión interdisciplinaria?

Seleccione las asignaturas que usted considere se pueden utilizar, e igualmente puede escribir otras que a su juicio falten en la lista.

_____ Biología

_____ Turismo

_____ Lengua y Literatura

_____ Matemática

_____ Educación Artística

_____ Física

_____ Folklore

_____ Química

_____ Geografía

Otros: _____

Pregunta N°. 7 (objetivo N°. 7)

¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?

_____ Muy alto

_____ Alto

_____ Medianamente alto

_____ Bajo

Anexo N°. 8

Segundo diseño del instrumento para detectar los conocimientos acerca de 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 que poseen los(as) estudiantes de la *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Estimado(a) estudiante.

Reciba un cordial saludo en la oportunidad de agradecerle el haber aceptado participar en el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”. Este taller forma parte del trabajo de investigación para la tesis doctoral titulada “El análisis psicosocial de obras literarias en el aprendizaje de la Historia”, por parte de estudiantes de la Licenciatura en Educación Integral de la Universidad Nacional Abierta.

A continuación se presentan cuatro (4) preguntas destinadas a detectar sus conocimientos acerca de 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. Cada pregunta opciones de respuestas, seleccione la o las que considere correctas.

Gracias.

Género: F__ M__

Pregunta N°. 1 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema de salud rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

- Se realizaban campañas de vacunación, pero existían casos aislados de paludismo
- Utilizaban quinina y remedios caseros porque no tenían medicamentos.
- Se fumigaban las poblaciones periódicamente para evitar el paludismo.
- La población moría por el paludismo.
- Existían medicaturas rurales bien dotadas en todas las poblaciones
- Los niños y niñas tenían anemia y parásitos

Pregunta N°. 2 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema de político en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

- No se respetaban los derechos humanos
- El Presidente era un militar
- No existía libertad de expresión.
- Se podía protestar de forma pacífica para no alterar el orden público
- Se encarcelaba al que hacía propaganda política contra el régimen.
- No existía libertad de expresión
- Era un régimen dictatorial.
- Se podía hacer propaganda política sólo en las elecciones

Pregunta N°. 3 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema educativo rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

- Cada población tenía una escuela rural con un comedor.
- Se evaluaba al estudiante del área rural igual que al de la capital.
- Se localizaban casos de retardo pedagógico.
- Los estudiantes que tenían un buen rendimiento eran becados para estudiar en liceos de la capital.
- El gobierno enviaba desde Caracas un evaluador al final del año escolar.
- Cada población tenía una escuela rural con un comedor.
- Las clases se desarrollaban en la casa del docente.
- Los estudiantes que tenían un buen rendimiento eran becados para estudiar en liceos de la capital.
- Existía retardo pedagógico.

Pregunta N°. 4 (objetivo N°. 8)

¿Cuáles eran las características del sistema socioeconómico rural en el gobierno de Juan Vicente Gómez?

- Los campesinos no contaban con recursos para desarrollar la ganadería y la agricultura.
- Prefirieron mudarse hacia el oriente del país donde se decía había aparecido el petróleo.
- La población vivía en extrema pobreza.
- Cuando la población oyó hablar de la aparición del petróleo en el oriente del país muchos decidieron irse en su búsqueda.
- El Estado aportaba los recursos para trabajar el campo y la ganadería, pero los campesinos no producían lo suficiente.

Anexo N°. 9

Taller de aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar.

Este taller está destinado a que los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral*, que ejercen la docencia, analicen el proceso histórico venezolano durante el gobierno de Juan Vicente Gómez, considerando los aspectos del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema de educación rural y el sistema socioeconómico rural. Para el logro de este objetivo los estudiantes realizarán el análisis psicosocial de la obra literaria *Casas Muertas* de Miguel Otero Silva, este análisis se basará en la teoría psicosocial de Paulo Freire y se apoyará en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Para Freire (2007) existe una educación bancaria donde el educador conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber. El saber, es entonces una donación; los que poseen el conocimiento se lo dan a aquellos que son considerados ignorantes. De este modo, la educación bancaria es un instrumento de la opresión porque pretende transformar la mentalidad de los educandos y no la situación en la que se encuentran. La propuesta de Freire es la "Educación Problematicadora" que niega el sistema unidireccional propuesto por la "Educación bancaria" ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta.

En esta concepción no se trata ya de entender el proceso educativo como un mero depósito de conocimientos sino que es un acto cognoscente. Mientras la "Educación Bancaria" desconoce la posibilidad de diálogo, la "Problematicadora" propone una situación gnoseológica claramente dialógica.

Desde esta nueva perspectiva, el educador ya no es sólo el que educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. De este modo se quiebran los argumentos de "autoridad": ya no hay alguien que eduque a otro sino

que ambos lo hacen en comunión. El educador no podrá entonces "apropiarse del conocimiento" sino que éste será sólo aquello sobre los cuáles educador y educando reflexionen.

La construcción del conocimiento se dará en función de la reflexión que no deberá ser una mera abstracción. El hombre, siempre deberá ser comprendido en relación a su vínculo con el mundo.

El taller consta de tres (3) sesiones presenciales y una actividad a distancia.

SESION PRESENCIAL N°.1

Saludo y presentación de cada participante.

PARTE I

Se aplicarán los siguientes instrumentos:

-El instrumento destinado a conocer la percepción que tienen los participantes acerca del aprendizaje de la Historia.

-El instrumento para determinar los conocimientos previos de los y las participantes acerca de 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.

(Duración: 30 minutos)

PARTE II

Explicación de la propuesta de trabajo para el taller.

Presentación de la obra a analizar: "Casas Muertas" de Miguel Otero Silva.

Análisis del Capítulo III: “La Señorita Berenice”

Tema de la lectura: La situación del sistema de educación rural del gobierno de Juan Vicente Gómez.

Duración: 40 minutos

Objetivos:

- Identificar los elementos problemáticos contenidos en la lectura.
- Comprender el problema educativo existente en ese momento histórico.
- Determinar las causas del problema.
- Relacionar esa situación con hechos actuales.

Problematización:

La facilitadora presentará las láminas en power point con la lectura y las fotografías relacionadas con la misma. Los (as) estudiantes leerán la información, observarán las fotografías y la facilitadora irá generando el análisis de cada aspecto tratado en las láminas utilizando las siguientes preguntas:

- ¿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?
- ¿Qué opina del gobierno de Juan Vicente Gómez en materia de educación?
- ¿Conoce casos como este a nivel mundial en la actualidad?
- ¿Cuál es el deber ser de un gobierno en casos como éste?

Conclusiones: finalizada la discusión grupal se escribirán las conclusiones individuales.

REFRIGERIO (Duración 15 minutos)

Análisis del Capítulo VII: “Este es el Camino de Palenque”.

Tema de la lectura: La situación política del gobierno de Juan Vicente Gómez.

Duración: 40 minutos

Objetivos:

- Identificar los elementos problemáticos contenidos en la lectura.
- Comprender el problema político y de libertad de expresión en ese momento histórico.
- Determinar las causas del problema.
- Relacionar esa situación con hechos actuales.

Problematización:

El facilitador expondrá, utilizando láminas de apoyo, los aspectos contenidos en el capítulo, luego se procederá a realizar la discusión grupal utilizando las siguientes preguntas:

- ¿Cuál problema detecta en la lectura?
- ¿Cuál es el ente responsable de velar por el respeto a la libertad de expresión y de militancia política de la población?
- ¿Cuál cree que sea la causa del problema?
- ¿Qué opina del gobierno de Juan Vicente Gómez en materia de libertad de expresión y de militancia política?
- ¿Conoce casos como este a nivel mundial en la actualidad?
- ¿Cuál es el deber ser de un gobierno en casos como éste?

Conclusiones:

Finalizada la discusión se escribirán las conclusiones.

ACTIVIDAD A DISTANCIA:

Se formarán cuatro grupos de trabajo y cada grupo seleccionará al azar los capítulos de la obra *Casas Muertas* con las cuales realizarán las siguientes actividades: leerán los mismos y prepararán las láminas que utilizarán en la sesión presencial N°. 2 para generar el diálogo y el análisis crítico con los y las demás participantes.

Los capítulos a distribuir son los siguientes:

Capítulo X: “Entrada y Salida de Aguas”.

Tema de la Lectura: el sistema de salud rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, específicamente el problema del paludismo.

Capítulo XII: “Casas Muertas”.

Tema de la lectura: Problema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez.

Actividad a realizar: los (as) estudiantes leerán los capítulos seleccionados y prepararán las láminas en *power point* que utilizarán en la sesión presencial N°. 2 para generar el diálogo y el análisis crítico de los temas entre los (as) participantes.

Duración: dos (2) semanas.

SESION PRESENCIAL N°.2

PARTE I. Duración: 2 horas.

Los (as) estudiantes organizados (as) en 4 grupos, harán una exposición del tema leído valiéndose de las láminas que traerán elaboradas y luego darán inicio a la problematización con las preguntas preparadas para tal fin. Los estudiantes tendrán a su disposición equipos de computación y *video beam* para presentar las láminas.

Análisis del Capítulo X: “Entrada y Salida de Aguas”.

Tema de la Lectura: el sistema de salud rural, específicamente el problema de salud generado por el paludismo en el gobierno de Juan Vicente Gómez.

Objetivos:

- Identificar los elementos problemáticos contenidos en la lectura.
- Comprender el problema de salud existente en ese momento histórico.
- Determinar las causas del problema.
- Relacionar esa situación con hechos actuales.

Problematización:

Cada grupo de estudiantes presentará las láminas en *power point* con la lectura y las fotografías relacionadas con la misma. A medida que se hace cada presentación, todos (as) los(as) estudiantes leerán la información, observarán las fotografías y el grupo expositor irá generando el análisis de cada aspecto tratado en las láminas utilizando las siguientes preguntas:

- ¿Cuál problema detecta en la lectura?
- ¿Cuál es el ente responsable de velar por la salud de la población?
- ¿Cuál cree que sea la causa del problema?
- ¿Qué opina del gobierno de Juan Vicente Gómez en materia de salud?
- ¿Conoce casos como este a nivel mundial en la actualidad?
- ¿Cuál es el deber ser de un gobierno en casos como éste?

Análisis del Capítulo XII “Casas Muertas”.

Tema de la lectura: Problema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez.

Objetivos:

- Identificar los elementos problemáticos contenidos en la lectura.
- Comprender el problema económico existente en ese momento histórico.
- Determinar las causas del problema.
- Relacionar esa situación con hechos actuales.

Problematización:

- ¿Cuál problema detecta en la lectura?
- ¿Cuál es el ente responsable de velar por el desarrollo económico de la población?
- ¿Cuál cree que sea la causa del problema?
- ¿Qué opina del gobierno de Juan Vicente Gómez en materia de desarrollo económico?
- ¿Conoce casos como este a nivel mundial en la actualidad?
- ¿Cuál es el deber ser de un gobierno en casos como éste?

Conclusiones:

Finalizada la discusión se escribirán las conclusiones individuales.

REFRIGERIO (Duración: 15 minutos)

SESIÓN PRESENCIAL N°. 3

1.-Aplicar instrumento para determinar los conocimientos obtenidos por los y las participantes acerca de 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. (Duración: 15 minutos)

2.-Aplicar instrumento para conocer la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que poseen los y las estudiantes al finalizar el taller. (Duración: 15 minutos)

3.-Los (as) estudiantes, individualmente, escribirán sus conclusiones acerca del análisis psicosocial de obras literarias. (15 minutos)

3.-Los (as) estudiantes, individualmente, escribirán sus conclusiones acerca del uso de las TIC como apoyo en el análisis psicosocial de obras literarias. (15 minutos)

4.-Entrega de certificados.

Anexo N° 10

Tabla de interrogantes, hipótesis y objetivos específicos

INTERROGANTES	HIPÓTESIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>Interrogante 1. ¿El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en la percepción que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia?</p>	<p>Hipótesis 1: El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en la percepción que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia.</p>	<p>Objetivo 1: Determinar la percepción acerca de por qué se debe estudiar la Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.</p> <p>Objetivo 2: Determinar la percepción acerca del rol del estudiante en una clase de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una</p>

estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 3: Determinar la percepción acerca del rol del docente en una clase de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 4: Determinar la percepción acerca de los materiales para el aprendizaje que se deben utilizar en las clases de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 5: Determinar la

percepción acerca del grado de utilidad del libro de texto en las clases de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 6: Determinar la percepción acerca de las asignaturas con las cuales se puede aprender la Historia con una visión interdisciplinar que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 7: Determinar el

grado de interés por la asignatura Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Interrogante 2. ¿El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en la percepción que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia según su género?

Hipótesis 2: El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en la percepción que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia, según su género.

Objetivo 8: Determinar la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” según su género.

Interrogante 3. ¿El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez?	Hipótesis 3: El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez.	Objetivo 9: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”. Objetivo 10: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, acerca del sistema político del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis
--	---	---

psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 11: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, acerca del sistema de educativo rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo 12: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, acerca del sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela

a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Interrogante 4. ¿El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez según su género?

Hipótesis 4: El taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” influye en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, según su género.

Objetivo 13: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” según su género.

Anexo N°. 11

Tabla con objetivos generales y objetivos específicos.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO
<p>Objetivo general 1- Determinar la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción que tienen los estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia.</p>	<p>Objetivo específico 1: Determinar la percepción acerca de por qué se debe estudiar la Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.</p> <p>Objetivo específico 2: Determinar la percepción acerca del rol del estudiante en una clase de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.</p> <p>Objetivo específico 3: Determinar la percepción acerca del rol del docente en una clase de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de</p>

obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo específico 4: Determinar la percepción acerca de los materiales para el aprendizaje que se deben utilizar en las clases de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo específico 5: Determinar la percepción acerca del grado de utilidad del libro de texto en las clases de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo específico 6: Determinar la percepción acerca de las asignaturas con las cuales se puede aprender la Historia con una visión interdisciplinar que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a

través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo específico 7: Determinar el grado de interés por la asignatura Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo general 2: Determinar la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en la percepción que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, según su género.

Objetivo específico 8: Determinar la percepción acerca del aprendizaje de la Historia que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” según su género.

Objetivo general 3: Determinar la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras

Objetivo específico 9: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta,

literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez.

que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo específico 10: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, acerca del sistema político del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo específico 11: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, acerca del sistema de educativo rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo específico 12: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación*

Integral de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, acerca del sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo general 4: Determinar la influencia del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” en los conocimientos que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, según su género.

Objetivo específico 13: Determinar los conocimientos que poseen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, acerca del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar” según su género.

Anexo N°. 12

Tablas con objetivos específicos y preguntas de los instrumentos.

Instrumento para conocer la percepción que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, acerca del aprendizaje de la Historia antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”

Objetivos específicos	Preguntas del instrumento
<p>Objetivo específico 1: Determinar la percepción acerca de por qué se debe estudiar la Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.</p>	<p>1. ¿Por qué se debe estudiar la Historia?</p>
<p>Objetivo específico 2: Determinar la percepción acerca del rol del estudiante en una clase de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera <i>Licenciatura en Educación Integral</i> de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y</p>	<p>2. ¿Cuál es el rol del estudiante en una clase de Historia?</p>

Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo específico 3: Determinar la percepción acerca del rol del docente en una clase de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

3. ¿Cuál es el rol del docente en una clase de Historia?

Objetivo específico 4: Determinar la percepción acerca de los materiales de instrucción que se deben utilizar en las clases de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la UNA, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

4. ¿Cuáles materiales para el aprendizaje se deben utilizar en las clases de Historia?

Objetivo específico 5: Determinar la percepción acerca del grado de utilidad del libro de texto en las clases de Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera

5. ¿Cuál es el grado de utilidad del libro de texto en una clase de Historia?

Licenciatura en Educación Integral de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

Objetivo específico 6: Determinar la percepción acerca de las asignaturas con las cuales se puede aprender la Historia con una visión interdisciplinar que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”.

6. ¿Con qué asignaturas se puede aprender la Historia con una visión interdisciplinar?

Objetivo específico 7: Determinar el grado de interés por la asignatura Historia que tienen los (as) estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia

7. ¿Cómo calificaría su grado de interés por la asignatura Historia?

interdisciplinar”.

Observación: en este instrumento se pregunta cuál es el género de la persona y los resultados también se presentan considerando el mismo, tanto en la preprueba como en la postprueba correspondiendo al objetivo N°. 8.

Anexo N°. 13

Modelo de las láminas utilizadas en el taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”



Los estudiantes de Caracas, presos desde hacía varias semanas en un campamento cercano a la capital, serían trasladados ese domingo a los trabajos forzados de Palenque.



Anexo N°. 14

Modelo de preguntas utilizadas para evaluar los conocimientos acerca del gobierno de Juan Vicente Gómez en los exámenes que aplica la Universidad Nacional Abierta.

Asignatura: Historia de Venezuela

Fundamentación: en el documento “*Plan de Curso de la Asignatura Historia de Venezuela*” (UNA, 2012) se da a entender dentro de su fundamentación que se aspira a lo siguiente:

- Analizar y comprender el presente a partir del conocimiento del pasado.
- Adquirir un conocimiento crítico, innovador y responsable frente a las transformaciones derivadas de la evolución económica, política, social y cultural de nuestro tiempo.
- Obtener las herramientas necesarias para el abordaje en el aula del conocimiento adecuado que transmitirá a los niños en su desempeño personal y profesional.

Modalidad de evaluación: dos (2) pruebas integrales (todos los objetivos son evaluados en cada prueba)

Número de objetivos: seis (6)

Objetivos: el objetivo general en el plan de curso es el siguiente:

1. Analizar y comprender el proceso de consolidación de la Nación venezolana desde el periodo pre-hispánico hasta nuestros días.
2. Valorar hechos y personajes en su contexto histórico, a fin de adquirir conciencia plena sobre el legado recibido de nuestros antepasados, el cual constituye factor fundamental en el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, y así contribuir a la conservación del patrimonio histórico y cultural de la Nación. (UNA, 2012, p. 5)

El objetivo específico en el cual está incluido el contenido referido al gobierno de Juan Vicente Gómez es el N°. 6: “Analizar el proceso histórico venezolano en el siglo XX, considerando los aspectos político, económico, social y cultural” (UNA, 2012:.6)

Entre los contenidos asociados al objetivo se encuentra: “Juan Vicente Gómez (1908-1935). Características políticas, económicas, sociales y culturales. Oposición al Gomecismo” (UNA, 2012: 6)

En plan de curso, el objetivo N°. 6 contiene las siguientes estrategias o actividades instruccionales relacionadas con el tema del gobierno de Juan Vicente Gómez: “- Identifique las características políticas, económicas, sociales y culturales del gobierno de Juan Vicente Gómez.-Analice el impacto de la actividad petrolera en la dinámica socioeconómica Gomecista” (UNA, 2012: 12)

Modelos de preguntas utilizadas en los exámenes para evaluar los aprendizajes acerca del gobierno de Juan Vicente Gómez:

1. ¿Quién asume el gobierno de Venezuela cuando al concluir el siglo XIX se produce la llamada “invasión de los sesenta”?

- A. Ignacio Andrade
- B. Juan Vicente Gómez
- C. Cipriano Castro
- D. Antonio Guzmán Blanco

2. ¿Cuál era el bien de exportación de mayor significación al que el petróleo lo sustituye en 1926?

- A. Cacao
- B. Oro
- C. Hierro
- D. Café

3. ¿Qué nombre recibe el pozo petrolero que al reventar en 1922 se concibe como inicio de la explotación petrolera?

- A. los Barroso N°. 2
- B. Oficina N°. 1
- C. Libertadora
- D. Federal

Anexo N°. 15.

Fotografías del desarrollo del taller de “Aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TIC: una estrategia interdisciplinar”



Un grupo revisando sus láminas antes de la discusión grupal



Buscando información y elaborando las láminas

