

EL ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LA LITERATURA CON APOYO DE LAS TIC'S COMO HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA

Zandra Herrera Jacobs*, Beatriz Arrieta de Mezza**

Resumen

En esta investigación se indagó la influencia del análisis psicosocial de la literatura con apoyo de las Tic's en la percepción que tenían veinte estudiantes de Licenciatura en Educación Integral de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, que ejercen la docencia, acerca de las razones por las cuales se debe estudiar la Historia y el interés por la misma. Se desarrolló una investigación preexperimental, preprueba y postprueba con un solo grupo. Se efectuó un taller con actividades presenciales y a distancia para estudiar la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela, a través del análisis de la obra literaria "Casas Muertas". Los resultados indican que se produjeron cambios en la percepción y el interés que tenían los estudiantes acerca de los aspectos antes señalados. Esta investigación se justifica porque según diversas investigaciones, el interés de los estudiantes por la asignatura Historia es bajo y consideran que su importancia radica en adquirir conocimientos para demostrar erudición.

Palabras clave: Literatura, Historia, estudio, interés.

* Doctoranda, profesora agregada de la Universidad Nacional Abierta (Venezuela)

** Doctora en Ciencias de la Educación, profesora titular de la Universidad del Zulia (Venezuela)

THE ANALYSIS OF THE LITERATURE PSYCHOSOCIAL SUPPORT OF ICT AS A TOOL FOR THE STUDY OF HISTORY

Abstract

This research investigated the influence of psychosocial analysis of literature supporting ICT in their perception of twenty students from the Integral Education career at the National Open University of Venezuela, who work as teachers, about the reasons why history should be studied and the interest in it. We developed a pre-experimental pretest and post-test research, with a single group. We conducted a workshop with presence and distance activities to study Modern and Contemporary History of Venezuela through the analysis of the literary work "Dead Houses" and the results indicate that there were changes in perception and interest that students had about the aforementioned aspects. This investigation is justified because according to several studies, the student interests in the subject History is low and they consider that its importance lies in learning to demonstrate erudition.

Keywords: Literature, History, study, interest.

Introducción

Frente a la postura tradicional de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y específicamente de la Historia basada en un alumno puramente 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, 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: 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 estudiantes acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia y los conocimientos que poseen acerca de la misma se consideran muy importantes al momento de diseñar estrategias que faciliten dicho proceso, y lo es mucho más si los estudiantes son docentes que se están formando a nivel universitario. Todo lo anterior aunado a los resultados obtenidos en la aplicación de estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje de la Historia a estos estudiantes, conforman 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's) en la percepción acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia por parte de estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral* de la Universidad Nacional Abierta (UNA). Estudiantes estos que ejercen la docencia como maestros no graduados de Educación Básica en Venezuela. Se desarrolló una investigación que abarcó diversos aspectos relacionados con la percepción de los estudiantes acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia y los conocimientos sobre la misma, pero en el presente artículo sólo se darán a conocer los resultados referidos a las razones por las cuales se debe estudiar la Historia y el interés por ella.

2. Estado de la cuestión

2.1. Por qué se debe estudiar la Historia

Carretero (2007) en 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 aun 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 et al. (2011) plantean ideas afines con las de Carretero. 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, y esto se puede lograr a través del conocimiento de la Historia partiendo de los problemas del presente, interrogando al pasado.

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.

2.2. 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 (2002: 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: 27) expresa que hacía 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.

Investigaciones en el Reino Unido

Aldrich (1984, citado en González, 1993 y Fuentes, 2002) 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 con los de una encuesta aplicada en 1983 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 útil 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, citado en Fuentes, 2002) 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, citado en Villaquirán, 2008), quien era el 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.

Schemilt (1987, citado en Fuentes, 2002) 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, citado en Villaquirán, 2008) criticó la analogía que se hacía en el mismo del historiador con el detective, y Williams (1986, citado 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, citado 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, citado 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 (citado en Fuentes, 2002: 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”.

Investigaciones en Italia

Martiniello y Rossi (1985, citados 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.

Investigaciones en Estados Unidos

Vansledright (1997, citado en Millán, 2008) investigó a una muestra de 30 alumnos de 5º y 8º 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 aprenderse. 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 citado en Millán, 2008: 95)

Levstik (1986, citado en Fuentes, 2002: 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, citado en Fuentes, 2002) 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” (p. 61).

Brophy y Vansledright (1992, citados en Fuentes, 2002: 62) investigaron “las percepciones que los alumnos tienen en torno a la Historia, los historiadores y otros temas claves que todavía no han sido estudiados de forma reglada”. La muestra estuvo constituida por diez (10) alumnos de 4º grado con niveles de aprendizaje diferentes y se les aplicó una entrevista semiestructurada con 23 preguntas acerca de temas que estudiarían en 5º 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.

Investigaciones realizadas en España

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: 23).

Merchán (2002: 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 entre 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: 1).

Prats (2000: 3) expresa que 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”.

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.

Investigaciones realizadas en Venezuela

Páez (2003: 14) realizó 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.

2.3. La enseñanza y aprendizaje de la Historia a través del análisis psicosocial de la Literatura con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (Tic's)

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. Autores como White (1987, citado en Fumero, 2003), Belic (1983, citado en Tamaño 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. En esta investigación se utilizó el análisis psicosocial de la Literatura y para hablar de este tipo de análisis 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 leer y escribir era un requisito para votar en las elecciones presidenciales de ese país, pero como bien lo señala Abratte (2012:1) 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. Tal como lo señalan diversas investigaciones entre las que se cuentan las de Área (1994), Fuentes (2002), Villaquirán (2008), Millán (2008), Varela (2008), Martínez et al. (2008) Molina et al. (2010), Arista et al. (2010), Ballesta (2012), Merchán (2012), Barton (2012), 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 (2008:156) también planteaba esta opción cuando señalaba que “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”.

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. Para Castro et al. (2006: 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”.

Se planteó, además del análisis psicosocial de la obra literaria, que este análisis se apoye en las Tic's para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Como lo expresan Gámiz (2009), Dugarte y Guanipa (2009), Acosta (2010) y Marqués (2010), internet exige cambios en el mundo educativo y los docentes tienen múltiples razones para aprovechar las nuevas posibilidades que proporcionan las Tic's para impulsar estos cambios hacia un nuevo paradigma educativo más personalizado y centrado en la actividad de los estudiantes. En el caso específico que nos ocupa, se desarrolló un taller y las Tic's facilitaron las actividades a distancia y presenciales que se desarrollaron en el mismo, ya que permitieron obtener la obra literaria en formato virtual por internet y facilitar la búsqueda de información para ilustrar las láminas que contenían 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 para la discusión y análisis crítico de los temas seleccionados.

3. Objetivos de la investigación

1. Comparar la percepción acerca de por qué se debe estudiar la Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral*, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller.
2. Comparar el grado de interés por la asignatura Historia que tienen los estudiantes de la carrera *Licenciatura en Educación Integral*, que ejercen la docencia, antes y después de asistir al taller.

4. Metodología

Esta es una investigación preexperimental, preprueba y postprueba con un solo grupo. Para Blanco (2012: 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”.

Se utilizó un cuestionario para conocer la percepción acerca de por qué se debe estudiar la Historia y el grado de interés por la misma. Los datos obtenidos con el instrumento para conocer la percepción se analizaron basándose en cifras absolutas y porcentuales y los resultados se presentan en cuadros estadísticos.

En el taller se analizó la obra “Casas Muertas” de Miguel Otero Silva (1996) para conocer 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. Para el análisis se realizó un taller con tres sesiones presenciales y un trabajo a distancia.

En la primera sesión presencial, se mostraron dos capítulos de la obra en láminas de “power point” con fotografías relacionadas con la lectura (la obra y las fotografías fueron bajadas de internet). A medida que se leía la obra y se observaban las fotografías, la investigadora formulaba preguntas que condujeron al análisis crítico de la información, al respecto Páez (2007:205) 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”. Para las actividades a distancia los (as) estudiantes se organizaron en grupos y se distribuyeron los capítulos de la obra con el fin de preparar las láminas en *power point* que utilizarían en la segunda sesión presencial para generar el análisis de los contenidos. Durante las actividades a distancia recopilaron información de internet, realizaron trabajo grupal en la sala de computación de la universidad; para elaborar las láminas intercambiaron información a través de correos electrónicos entre ellos (as) y con la facilitadora. En la segunda sesión presencial los (as) estudiantes se encargaron de hacer las presentaciones de los

capítulos de la obra a través de las láminas que habían elaborado y analizaron el contenido de los mismos. En la tercera sesión presencial se redactaron las conclusiones individuales.

5. Resultados

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

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	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 las autoras.

En el cuadro 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, apoyaban 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 se observa que 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.

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

Grado de interés por la asignatura Historia	Cifras absolutas y porcentuales en la preprueba		Cifras absolutas y porcentuales en la postprueba	
	Nº	%	Nº	%
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 las autoras.

En el cuadro 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”.

6. Discusión y conclusiones

Los resultados indican que en la preprueba, el 100% de los (as) estudiantes de la muestra presenta una visión tradicional del por qué se debe estudiar la Historia lo cual se relaciona con los resultados obtenidos por Martiniello y Rossi (1985, citados en González, 1993), Levstik (1986, citado en Fuentes, 2002), Vaundry (1989, citado en Millán, 2008), Brophy y Vansledright (1992, citados en Fuentes, 2002), Vansledright (1997, citado en Millán, 2008), Aranguren (1997) y Rojas (1999), Goalen (1999 citado en Millán, 2008), Prats (2000), Valle (2006), Prats (2007) y Millán (2008), Carretero (2007) y Prats y otros (2011) citados en el estado de la cuestión.

Lo anterior conduce a concluir que en la preprueba los (as) estudiantes tenían una visión tradicional de la didáctica de la Historia, visión ésta que encaja dentro del esquema de la educación “bancaria” (Freire, 2007). A diferencia de los resultados de la preprueba, en la posprueba 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, lo cual conduce a concluir que la metodología utilizada influyó en la percepción de los estudiantes acerca de este aspecto.

Se observa, igualmente, que en la preprueba existía un 55% de interés “medianamente alto” por la asignatura Historia, un 30% con interés “bajo”, un 15% de “interés alto” y ningún estudiante manifestó un interés “muy alto”; este resultado se relaciona con lo manifestado por Schemilt (1987, c.p. Fuentes, 2002), Rojas (1999) y Prats (2000), citados en el estado de la cuestión, acerca de la falta de interés de los estudiantes por la asignatura Historia. Pero en la postprueba se

incrementa el grado de interés “alto” hasta un 65% y se observa un 35% con grado de interés “muy alto”, lo cual conduce a concluir que la estrategia utilizada aumentó el grado de interés de los (as) estudiantes por la asignatura Historia.

7. Consideraciones finales.

Los resultados conducen a plantear que el uso de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje de la Historia genera cambios en la percepción que tienen los estudiantes acerca de la misma. El enfoque psicosocial de Paulo Freire en el análisis de la Literatura para facilitar el aprendizaje de la Historia es una muestra de este tipo de metodología, al igual que la forma como se utilizaron las TICs como apoyo en este proceso. Los resultados obtenidos con estudiantes de educación, en una universidad con modalidad de estudio a distancia y que además ejercen la docencia nos indica que es necesario profundizar las investigaciones en el área de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en este tipo de población.

Fuentes:

- Abratte, Omar. (2012). Metodología Psicosocial. Recuperado el 28 de marzo de 2012 de <http://168.96.200.17/ar/libros/freire/abratte.pdf>
- Acosta, Luis. (2010). La enseñanza-aprendizaje de la Historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia *Webquest*. Recuperado el 19 de octubre de 2011 de http://clio.rediris.es/n36/didactica/lmacosta_iehcan.pdf
- Área, Manuel. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de www.conimagen.dgme.sep.gob.mx/memorias/ma_conferencia.doc

- Arista, Verónica, Bonilla, Felipe y Lima, Laura. (2010). Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México. Recuperado el 18 de marzo de 2012 de <http://clio.rediris.es>
- Ballesta, Javier. (2012). Función didáctica de los materiales curriculares. Recuperado el 13 de mayo de 2012 de http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Elabo_rados_por_la_academia/Materiales%20curriculares.pdf
- Barton, Keith. (2012). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. Recuperado el 08 de abril de 2012 de <http://www.raco.cat/index.php/EnseñanzaCS/article/viewFile/191362/257209>
- Blanco, Richard. (2012). El Proceso de la Investigación Cuantitativa. Recuperado el 20 de marzo de 2012 de <http://www.blancopeck.net>
- Carretero, Mario. (2007). Entrevista a Mario Carretero. *Revista Docentes* (12). Recuperado el 14 de abril de 2009 de <http://es.scribd.com/doc/27993482/Revista-Docentes-numero12>
- Castro, Elizabeth, Peley, Rosario y Morillo, Roselia. (2006). “La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista”. *Revista de Ciencias Sociales*, (12), (3). Recuperado el 12 de abril de 2012 de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182006000300012&script=sci_abstract
- Correa, Dairo. (2008). *La Literatura como fuente para el estudio de fenómenos políticos. Anotaciones. (Disertación doctoral)*. Recuperada el 07 de noviembre de 2010 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/dcorrea/5cap3.pdf>
- Del Valle, María. (2006). El para qué de la Historia: Arístides Medina Rubio. Recuperado el 18 de octubre de 2011 de <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000058.pdf>

- Dugarte, Aday Guanipa, Luis. (2009, julio-diciembre). Las TIC, medios didácticos en Educación Superior. *Ciencias de la Educación*, (19), (34). Recuperado el 18 de noviembre de 2011 de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n34/art5.pdf>
- Freire, Paulo. (2007). La Importancia del Acto de Leer. *Cuadernos de Educación*, (153) 5-101
- Freire, Paulo. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Quincuagésima octava edición. México: siglo XXI
- Fuentes, Concha. (2002b). La visión de la Historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1) ,55-68. Recuperado el 18 de noviembre de 2011 de <http://www.raco.cat/index.php/EnseñanzaCS/article/viewFile/126128/183020>
- Fumero, Patricia. (2003). Historia y Literatura: Una larga y compleja relación. Recuperado el 26 de febrero de 2012 de <http://collaborations.denison.edu/istmo/n06/proyectos/historia2.html>
- Gamiz, Vanesa. (2009). Entornos virtuales para a formación práctica de estudiantes de educación: implementación, experimentación y evaluación de la plataforma aula-web. (Disertación doctoral). Recuperada el 17 de julio de 2011 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/1850436x.pdf>
- González, María. (1993). La enseñanza de la Historia en el bachillerato: la visión de los alumnos. Recuperado el 09 de marzo de 2010 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8224/TIGM4de4.pdf;jsessionid=2D7776F68CD3A429D3851DDB0B0F6AC4.tdx2?sequence=4>
- Lamonedá, Mireya. (1998, enero-junio). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista mexicana de investigación*

- educativa*,(3),(5). Recuperado el 17 de noviembre de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000506.pdf>
- Marqués, Pere. (2010). Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones. Recuperado el 12 de agosto de 2011de <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>
- Martínez, Nicolás, Urquijo, José, Valls, Rafael, Yagüé, Mercedes y Crespo, Juan. (2008). El desarrollo del currículo de Historia en Bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado. Recuperado el 12 de diciembre de 2011 de <http://digital.csic.es/handle/10261/32077>
- Medina, Arístides. (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>
- Merchán, Javier. (2002). El Estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. Recuperado el 25 de septiembre de 2009 de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126126/183019>
- Millán, Ana. (2008). *La Historia que se Aprende en la escuela Básica Venezolana. Percepción y Conocimientos del Alumnado*. (Disertación doctoral). Recuperada el 16 de octubre de 2011 de la base de datos http://www.tesisred.net/bitstream/handle/10803/1336/AML_TESIS.pdf?sequence=1
- Molina, Sebastián, Alfageme, Begoña y Miralles, Pedro. (2010). El uso del libro de texto en el aula de Historia de segundo de Bachillerato. Recuperado el 18 de abril de 2012 de [dugi-doc. udg/bitstream/handle/10256/268/347.pdf](http://dugi-doc.udg/bitstream/handle/10256/268/347.pdf)
- Otero, M. (1996). *Casas Muertas*. Recuperado el 01 de septiembre de 2009 de [http://www.analitica.com/bitblioteca /mos/casas_muertas.asp](http://www.analitica.com/bitblioteca/mos/casas_muertas.asp)

- Páez, Haydée. (2003, julio-diciembre). El desarrollo del pensamiento crítico el estudiante. Una finalidad educativa pendiente del área curricular. *Mañongo*, (11), (21). Recuperado el 27 de abril de 2012 de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/index.htm>
- Páez, Haydée. (2007, enero-junio). P.E.R. (Preguntar-Escuchar-Responder): Una tríada para enseñar, comprender y aprender Historia. *Mañongo*, (15), (28). Recuperado el 27 de abril de 2012 de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/index.htm>
- Prats, Joaquín. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales*, (5). Recuperado el 21 de febrero de 2010 de <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/dificultad.htm>
- Prats, Joaquín. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. Recuperado el 21 de junio de 2008 de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=42&Itemid=121
- Prats, Joaquín. (2012). Manifiesto del Seminario Internacional de Didáctica de la Historia. Recuperado el 14 de marzo de 2012 de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/manifiesto_seminario_internacional_didactica_historia_2007.pdf
- Prats, Joaquín y Santacana, Joan. (2000). Principios para la Enseñanza de la Historia. Recuperado el 08 de julio de 2009 de <http://www.slideshare.net/annyhen/08-prat-y-santacana-principios-para-la-enseanza-de-la-historia-13-33>
- Prats, Joaquín, Santacana, Juan, Lima, Laura, Acevedo, María, Carretero, Mario, Miralles, Pedro y Arista, Verónica. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Recuperado el 09 de abril de 2011 de http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/materiales/HISTORIA_web.pdf

- Prats, Joaquín y Valls, Rafael. (2011). La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. Recuperado el 18 de mayo de 2012 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
- Rojas, Elsy. (1999). El aprendizaje de las ciencias sociales y el nuevo diseño curricular. *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*. (4). Recuperado el 18 de mayo de 2010 de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23936/1/num4_elsy_rojas.pdf
- Sánchez, María. (2007). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. Recuperado el 14 de julio de 2011 de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21327/3-15.pdf?sequence=1>
- Tamayo, Javier y Esquivel, Rubén. (2005). Aportaciones de la Literatura a la enseñanza de la Historia del Deporte. Recuperado el 23 de julio de 2009 de <http://www.eldeporte.com/efd83/liter.htm>
- Varela, Luz. (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*, Nº.13. Recuperado el 13 de abril del 2012 de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456>
- Villaquirán, Tomás. (2008). La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica venezolana. *Visión del profesorado (Disertación doctoral)*. Recuperada el 26 de mayo de 2009 de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1337/TVS_TESIS.pdf?sequence=1