



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN.



**SIGNIFICADO DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DESDE
LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA**

Autora: MSc. Gladys Calatayud
Tutora: Dra. Carmen Morfes

Bárbula, octubre de 2023



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN.



SIGNIFICADO DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DESDE LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Autora: Msc. Gladys Calatayud
Tesis Doctoral presentada ante
la Universidad de Carabobo para
Optar al título de Doctor en
Educación, bajo la línea de
Investigación: Pedagogía,
educación, didáctica y su
relación multidisciplinaria con el
hecho educativo.

Bárbula, octubre de 2023



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES



ACTA DE DISCUSIÓN DE TESIS DOCTORAL

En atención a lo dispuesto en los Artículos 145, 147, 148, y 149 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, quienes suscribimos como Jurado designado por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, de acuerdo a lo previsto en el Artículo 146 del citado Reglamento, para estudiar la Tesis Doctoral titulada:

SIGNIFICADO DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DESDE LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA

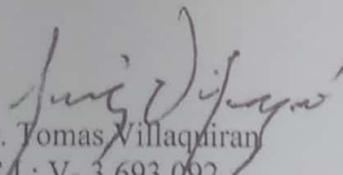
Presentada para optar al grado de **DOCTOR EN EDUCACIÓN** por la aspirante:

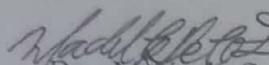
GLADYS CALATAYUD
C.I.: V- 7.049.921

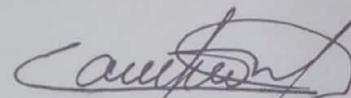
Realizada bajo la tutoría de la Dra. CARMEN MORFES titular de la cédula de identidad N° V-6.941.662

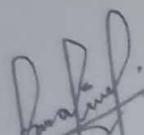
Una vez evaluada la Tesis presentada, se decide que la misma está **APROBADA**.

En Bárbula, a los dos días del mes de abril del año dos mil veinticuatro.

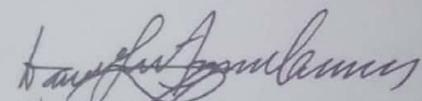

Dr. Tomas Villaquiran
C.I.: V- 3.693.092
02/04/2024


Dra. María de Castro
C.I.: V- 12.107.485
02/04/2024


Dra. Carmen Morfes
C.I.: V- 6.941.662
02/04/2024


Dra. Juana Martinez
C.I.: V- 7.078.833
02/04/2024
SG/km




Dr. David Rutman
C.I.: V- 7.132.337
02/04/2024

TG-80-23



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN.



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Dra. Carmen Morfes**, titular de la cédula de identidad **6.941.662**, en mi carácter de Tutor del Trabajo de Doctorado titulado: **SIGNIFICADO DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DESDE LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA**, presentado por la ciudadana: Gladys Calatayud titular de la cédula de identidad **7.049.921**, para optar al título de **Doctor en Educación**, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula a los 25 días del mes de octubre del año dos mil veintitrés

Firma



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN.



Informe de Actividades

Participante: Gladys Calatayud **Cédula de Identidad:** 7.049.921
Tutor: Dra. Carmen Morfes **Cédula de identidad:** 6.941.662
Correo electrónico de la participante: gladyscalatayud@gmail.com
Título del Trabajo: Significado de la didáctica de la historia desde la praxis educativa universitaria
Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

Nº Sesión	Fecha	Hora	Contenido	Observaciones
1	15/11/2020	10:00 am	Organización de información ideas. Construcción del objeto de estudio	
2	31/01/2021	11:00 am	Aproximación al objeto de estudio. Aristas del problema	
3	04/06/2021	8:30 am	Fundamentos teóricos	
4	15/012/2021	1:00 pm	Ruta metodológica	
5	09/01/2022	10:00 am	Guion de entrevistas. Selección de los informantes clave	
6	30/11/2022	11:30 am	Revisión de las entrevistas	
7	19/01/2023	11:30 am	Análisis de la información. Codificación, categorización, estructuración y teorización.	
8	15/06/2023	8:00 am	Aportes de la tesis doctoral	
9	15/10/2023	9:00 am	Revisión final	

Comentarios finales acerca de la investigación: Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección de la Tesis Doctoral arriba mencionada.

Tutor: Carmen Morfes

Doctorando: Gladys Calatayud

C.I. 6.941.662

C.I.7.049.921

ÍNDICE GENERAL

	PP
Dedicatoria	
Agradecimiento	
Índice general	v
Índice de Cuadros	viii
Índice de gráficos	viii
Resumen	ix
Introducción	1

MOMENTOS

I.-PRESENTACIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMATIZADA Y TRAVESÍA METODOLÓGICA

Contextualización del Problema	5
Propósitos de la Investigación	15
Propósito General	15
Propósitos Específicos	15
Apología de la Investigación	16
Travesía Metodológica	17
Paradigma	17
Enfoque Cualitativo	18
Método	19
Diseño de la Investigación	20
Fases del método	20
Escenarios y Sujetos de la Investigación	22
Técnicas e instrumentos	23
Sistematización de los datos	23

II.- FUNDAMENTACIÓN EPISTÉMICA

Presupuestos teóricos referenciales	26
Aproximaciones teóricas al fenómeno de estudio	35
El significado como construcción intersubjetiva	35
Significado de la didáctica: una construcción subjetiva que implica la praxis docente	38
Formación del profesorado y didáctica de las Ciencias Sociales	40
Formación del egresado de Ciencias Sociales de la FaCE-UC desde un perfil basado en competencias	43
Interdisciplinariedad y contextualización en la construcción del conocimiento pertinente en las Ciencias Sociales	45
Explicación, comprensión e interpretación: Un ciclo recursivo en la	50

construcción del conocimiento histórico

Didáctica de la historia y su reflexión	54
Métodos de Enseñanza de la Historia	57
Dificultades en la didáctica de la Historia	60
Dificultades contextuales	61
Visión social de la historia.	61
Utilización política de la historia	62
Tradición y formación de los docentes	63
Dificultades inherentes a la naturaleza del conocimiento histórico	66
Dificultades específicas	71

III.- DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: IMPACTO EN LA REALIDAD FENOMENOLÓGICA DE LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Tipologías de los profesores de historia	76
Modelos didácticos en la enseñanza de la historia	79
Materiales didácticos en la enseñanza de la historia	84
Estrategias didácticas en la enseñanza de la historia	88
Clasificación de las estrategias didácticas	89
La evaluación en la enseñanza de la Historia	92

IV.- HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Estrategias didácticas en la enseñanza de la Historia	99
Otros hallazgos en torno a la praxis Didáctica de la Historia	127
Registro de observaciones realizadas in situ de la praxis docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia de Venezuela	136

V.- TEORIZACIÓN PRINCIPIOS DINAMIZADORES PARA UNA DIDÁCTICA TRANSFORMADORA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CON SIGNIFICADO PERTINENTE Y

COMPROMISO SOCIAL

1.-Dimensiones contentivas de una didáctica de la historia para el abordaje holístico, interdisciplinario y contextualizado	144
2. Integración metodológica como estrategia didáctica para la enseñanza de la Historia sustentado en el enfoque geohistórico y la investigación histórica	148
3.- El por qué y para qué: Epistemología y ética de la acción didáctica.	153
4.- Praxis didáctica: Hilo conductor de la acción docente	154

CONCLUSIONES	162
REFERENCIAS	166
Anexos	

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadros	Pp
1.- Causas referidas a la didáctica que aplica el docente universitario	14
2.- Indicadores que expresan el problema (Consecuencias referidas al aprendizaje del estudiante)	14
3.- Clasificación de materiales didácticos según diversos autores	85
4.- Materiales didácticos utilizados por los informantes claves	87
5.- Estrategias utilizadas por el docente para la enseñanza de la Historia	101
6.- Clase ideal de Historia desde la perspectiva del estudiante	103
7.- Recursos utilizados por los docentes para la enseñanza de la Historia	104
8.- Importancia de la Historia desde la perspectiva del estudiante	111
9.- Praxis didáctica Docente 2	136
10.- Praxis didáctica docente 1	137
11.- Praxis didáctica docente 3	138
12.- Praxis didáctica Docente 4	140

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos	Pp
1.- Dinámica de la construcción de significados considerando lo planteado por Shutz.	40
2.- Hacia una Didáctica para la comprensión de la Historia	116
3.- Red de relaciones entre categorías asociadas a estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia	121
4.- Red semántica 2. Relación enfoques teóricos-metodológicos de la didáctica de la historia y estrategias evaluativas.	125
5.- Red semántica 3. Concepción de la Historia para los actores que actúan en la praxis educativa.	133
6.- Visión multidimensional del hecho histórico	148
7.- Proceso para una praxis didáctica constructora de significación histórica pertinente	159
8.- Red semántica 4. Fundamentado Significado de la historia de los actores de la interacción educativa	161



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN.



SIGNIFICADO DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DESDE LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Autora: Msc. Gladys Calatayud

Tutora: Dra. Carmen Morfes

Año: 2023

RESUMEN

La comprensión constituye la orientación teleológica por excelencia en la práctica docente, a fin de garantizar la adquisición de aprendizajes significativos, pertinentes y contextualizados. A partir de esta visión se presentará un corpus teórico que deleve el significado que tiene la didáctica de la historia desde la praxis educativa universitaria al promover una pedagogía para la comprensión de esta disciplina a partir de la perspectiva de los actores protagonistas. En cuanto a la metodología la presente investigación se vincula al enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico- hermenéutico, por medio del cual se recorrerá el trayecto que permitirá entender, comprender e interpretar las acciones y discursos de actores (docentes y estudiantes) in situ del contexto del aula de clases. Para acceder a la realidad de los informantes claves se realizarán entrevistas a profundidad, observación, análisis de contenido de los discursos de docentes y de las producciones de los estudiantes para capturar el fenómeno per se, y su posterior interpretación y comprensión. Los referentes epistemológicos fueron el Círculo de Comprensión de Gadamer (1998), Teoría de la Interpretación de Ricoeur (2006), estudios concernientes a la interdisciplinariedad de Wallerstein (1996), Principios de un conocimiento pertinente de Edgar Morín (2000). Se concluyó que existe necesidad de hacer énfasis en la formación didáctica del egresado en Ciencias Sociales y en la praxis docente para que sea sustentada en la interdisciplinariedad, el método histórico, el enfoque geohistórico y el tratamiento multidimensional de los hechos históricos para una didáctica transformadora, interdisciplinaria, y promotora de un conocimiento pertinente, con compromiso ético y social.

Palabras clave: Significado, Historia, Praxis educativa, Didáctica, Educación Universitaria.

Línea de Investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo

Temática: Pedagogía

Sub-temática: Docencia, pedagogía y aprendizaje: estilos, tendencias y dimensiones.

Introducción

La construcción del conocimiento histórico ha ocupado un lugar preponderante en la agenda de las preocupaciones didácticas y en los intereses que se condensan en torno a la educación como fenómeno social. La realidad social no se manifiesta, ni es aprehendida por el sujeto de una manera inmediata, sino que es el producto de un proceso reflexivo y crítico, que implica el desarrollo de la conciencia subjetiva del discente en el proceso de construcción del conocimiento sobre dicha realidad, desde lo vivido, lo conocido, lo práctico, desde su ontología de ser sujeto histórico. El sujeto se ubica en primera instancia ante la cosa- realidad- desde la percepción de lo concreto, esto indica que para facilitar el proceso de construcción del conocimiento sociohistórico es importante establecer un vínculo con el mundo concreto del sujeto que pretende conocer, y así pasar a la comprensión de dicha realidad. (Kosick, 1976)

En este sentido, este proceso de comprensión de lo histórico depende en gran medida de la transposición didáctica que permite modificar un contenido de saber para adaptarlo a la enseñanza Chevallard, (1997) donde el saber sabio se transforma en saber enseñado y, por ende en saber comprendido y con significado, pero esto indudablemente depende de la praxis que el docente realiza.

El interés de profundizar el estudio sobre la significación que la Didáctica de la Historia surge de la necesidad de dar respuesta a las debilidades que se presentan en la adquisición de los contenidos programáticos de esta asignatura, al resultar pocos atractivos y de poca significación para los estudiantes, lo que se evidencia en el escaso conocimiento que manifiestan al ingresar en el sistema universitario. Evidentemente, es necesario revisar cómo se han construido los saberes en las Ciencias Sociales, para poder comprender las dificultades que la construcción del conocimiento histórico representa.

Es importante señalar que con la modernidad se impuso una episteme fundamentada en una postura fragmentaria del conocimiento, a través de procesos de

especialización, que merma la capacidad de ver el todo, como un ente integral; a tal punto de promover un híper- especialización que se traduce en un reduccionismo simplista en el estudio de las realidades sociales.

Una fragmentación que fue trasladada a todas las actividades orientadas a generar procesos epistémicos, influyendo significativamente en la praxis educativa de la Historia y de las Ciencias Sociales en general. Hablar de esta fragmentación disciplinar es menester para poder comprender el impacto de este proceso en la significación que de ella tienen los estudiantes y profesionales en general.

Al hacer una pre-revisión indagatoria del objeto de estudio de esta investigación se evidencia que las dificultades andragógicas expresadas son aún mayores cuando se refiere al estudio de lo Histórico en su dimensión de cómo mediar los aprendizajes de esta asignatura que fomente la comprensión por parte de los estudiantes, y la construcción de un conocimiento pertinente. El gran desafío para los docentes es generar un proceso de comprensión sociohistórico, promover la reflexión y criticidad en los estudiantes en el marco de una praxis didáctica pertinente y coherente con la realidad actual. Para, Burón (1997):

La comprensión exige captar la estructura del fenómeno u objeto, ubicarlo en su contexto a fin de delimitar un significado coherente con su naturaleza situacional y en interacción con las redes existentes, tanto dentro del individuo como fuera de éste, es decir, tanto las apreciaciones subjetivas como las sociales (p.46).

La comprensión en el acto educativo parte de la aprehensión que el discente pueda realizar del objeto de estudio, de la vinculación que éste pueda establecer con el contexto donde se desenvuelve, y las interacciones sociales inmersa en dicho contexto. De allí la importancia de develar lo que subyace en ese proceso y estructurar un constructo teórico partiendo de las vivencias de los actores protagonistas en las prácticas educativas de Historia de Venezuela en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC) y del Programa Nacional de Formación Avanzada (P.N.F.A) del Ministerio de Educación Núcleo

Valencia. Para ello se realizó la revisión de antecedentes relativos al objeto de estudio de esta investigación; así como de las teorías El círculo hermenéutico de la comprensión de Gadamer Hans-Georg, Teoría de la Significación de Alfred Shutz (1993), Principios de un conocimiento pertinente de Edgar Morín, Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia de Joaquín Prats, la Teoría de la Interdisciplinariedad de Immanuel Wallerstein y por último la Teoría de la Interpretación de Paul Ricoeur.

En atención a lo aludido, la tesis se estructura en cinco momentos, las cuales se describen a continuación:

Momento I, referido a la presentación de la realidad problematizada donde se hizo un acercamiento perceptual al fenómeno de estudio, delimitándose las deficiencias de la Didáctica de la Historia puesta en práctica en la educación universitaria, también se expresan cuáles son sus causas y consecuencias. Posterior a esto, se enmarcan los propósitos que se trazarán para llevar a cabo esta investigación y la intencionalidad investigativa que expresa los motivos de realización del estudio en cuestión. Contiene además la trayectoria metódica aplicada para lograr los propósitos de la investigación.

Luego se presenta el **Momento II**, se describe la fundamentación epistémica, donde se exponen los presupuestos referenciales y aproximaciones teóricas al fenómeno de estudio que fundamentaron la investigación, haciendo referencia a los antecedentes y teorías que la sustenta.

Seguidamente el **Momento III**, designado didáctica de las Ciencias Sociales a la didáctica de la Historia y su impacto en la realidad fenomenológica de la praxis educativa universitaria, en el cual se hace una triangulación teórica entre el proceso de construcción de estas didácticas y el mundo de vida educativo de los escenarios de la investigación: la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC) y el Programa Nacional de Formación Avanzada (P.N.F.A) de los profesores que imparten Ciencias Sociales e Historia, lo que conllevó a la tipificación de elementos didácticos fundamentales del fenómeno de estudio.

Consecutivamente el **Momento IV**, dialéctica y confrontación del pensamiento del sujeto, en el que se parte de la reducción fenomenológica, para aprehender el fenómeno de estudio, donde se analiza la didáctica aplicada por los sujetos de la investigación, en un proceso dialógico entre el fenómeno manifestado y la fundamentación teórica utilizada.

Finalmente **Momento V**, discurso crítico –reflexivo, el cual dio como resultado la comprensión e interpretación del significado que dan los docentes y estudiantes de la FaCE-UC y el P.N.F.A, a la didáctica de la Historia, generando un nuevo horizonte de interpretación que conllevó a la construcción de un cuerpo teórico sobre aspectos y acciones a considerar en la praxis didáctica para transformar el fenómeno de estudio y permitir la construcción de un conocimiento pertinente y con compromiso social.

MOMENTO I

PRESENTACIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMATIZADA Y TRAVESÍA METODOLÓGICA

Contextualización del Problema

La educación constituye el medio fundamental para alcanzar el desarrollo de las naciones, pero ha adquirido mayor relevancia en el mundo de hoy que vive profundas transformaciones, motivadas en parte por el vertiginoso avance de la ciencia y sus aplicaciones, así como por el no menos acelerado desarrollo de los medios y las tecnologías de la información. De allí que resulta imperioso optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las diferentes ciencias del saber.

Como docente y egresada de la Mención en Ciencias Sociales, preocupa percibir las carencias y dificultades que existen en el abordaje didáctico de las diferentes disciplinas que la conforman, lo que motivó la realización de la presente tesis doctoral. Para investigar en ciencias sociales, es importante considerar la complejidad del objeto de estudio de estas ciencias, ya que, los fenómenos sociales y humanos, que es su razón de ser, están impresos de una imbricación de factores, que impone desafíos múltiples que abarcan desde la renovación de los enfoques teóricos, los cruces disciplinarios y el posicionamiento institucional, hasta la rearticulación del compromiso científico para responder a las exigencias de una sociedad pluralista.

Las Ciencias Sociales desde su origen han sido cuestionadas sobre su calificación de ciencias, dado a lo particular y complejo de su objeto que es la realidad social, aunado al hecho que su metodología fue heredada de las Ciencias Naturales bajo el enfoque positivista, que implicó una concepción fragmentaria en el abordaje metódico y construcción epistémica sobre dicha realidad, todo lo cual imprime tensiones y obstáculos que se trasladan a todas las disciplinas que la conforman. Así, por ejemplo, en la enseñanza de la Historia, heredera de ese enfoque positivista, adolece de la falta de interdisciplinariedad en los estudios históricos, así como además de una tendencia al uso de la narrativa sin la representación del

elemento geográfico, énfasis en la memorización, subvaloración y desinterés del estudiantado en esta unidad curricular.

En este sentido, Marrolla y Pagés (citados por Lahera y Pérez: 2021), en estudios realizados en Argentina, Chile y Colombia, evidenciaron las limitaciones de la enseñanza de hechos y procesos históricos recientes y las repercusiones que ello puede tener para la comprensión histórica del presente, por parte del estudiantado. Asimismo, estos autores citando a Herrera, expresan que los estudiantes en Estados Unidos no le atribuyen ningún valor significativo a la Historia, la ven y la analizan como un conjunto de fechas, datos y acontecimientos a aprender. Igualmente, el referido autor destaca que en España los estudiantes afirman que la asignatura de Historia está basada en una serie de datos y valoraciones convertidos en una verdad acabada.

Estas investigaciones evidencian las dificultades y retos presentes en la Didáctica de la Historia en el ámbito internacional, situación similar sucede en nuestro país, así lo indica Lezama, (2021) como resultado del estudio cualitativo y cuantitativo realizado que arrojó como conclusión “la existencia de una visión peyorativa y acrítica de la Historia de Venezuela, carente del rigor metodológico que permita la comprensión de los complejos procesos de transformación social” (p. 71). Análoga situación fue evidenciada en investigación realizada por Calatayud (2015) donde a través de observaciones empíricas dentro del aula de clases en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC) y conversaciones informales realizadas a estudiantes del área de las Ciencias Sociales, se realizó una aproximación a una diagnosis en cuanto a la apropiación de conocimientos relacionados a categorías fundamentales de las Ciencias Sociales.

De acuerdo a lo detectado, se observaron serias carencias en cuanto al manejo cognitivo de los conceptos básicos para una comprensión de la asignatura Historia de Venezuela tales como tiempo histórico, Historia, espacio histórico, contexto, hilo histórico (cronología histórica), geohistoria. Desde el ámbito axiológico, se percibió poca valoración de los procesos históricos, con escasa criticidad de la realidad social. Desde el punto de vista del docente, aspectos tales como el uso de estrategias de

enseñanza poco motivadoras y atractivas para el estudiante, énfasis en saberes descontextualizados, que no logran hacer el anclaje con los conocimientos previos del discente y su realidad cotidiana, la falta de integración disciplinar en el manejo de los contenidos históricos, entre otros.

Llama la atención la desvinculación entre el quehacer Didáctico de la Historia y la Geografía, abordadas en forma separada, promoviéndose una desconexión entre ellas, contradiciendo el paradigma holístico que debe orientar los procesos educativos, en aras de favorecer la formación del estudiantado bajo una concepción crítica y analítica. Esta desconexión dificulta la estructuración del análisis temporo-espacial del objeto de estudio, siendo esto de extrema importancia para el proceso de significación contextualizada de la realidad social. Además, se puede expresar que las categorías tiempo y espacio constituyen elementos claves hacia la concreción de ubicación del individuo en su experiencia relacional con el entorno socio-histórico, lo cual constituye soporte fundamental para la significación histórica y para la construcción de un conocimiento significativo y duradero sobre lo social y de todos sus referentes.

Según lo argumentado hasta este momento y desde la propia vivencia, los saberes de lo histórico se construyen como simple acumulación de hechos, datos, fechas personajes, es decir, sustentado en lo cronológico y memorístico sin un significado real para el estudiante. Esta descontextualización y subvaloración por lo histórico se traduce en un impacto social y cultural negativo, ya que el desconocimiento de lo geohistórico influye en la falta de sentido de identidad nacional y en la dificultad para la formación de la venezolanidad. En este sentido, Dewey (1995) expresa que:

Cada aumento de la capacidad para colocar nuestras actividades en sus conexiones de tiempo y espacio, nuestras acciones ganan en contenido significativo.(...), si la geografía y la historia se enseñan como estudios ya hechos, ocurre fácilmente que se aprende un gran número de afirmaciones sobre cosas remotas y ajenas a la experiencia cotidiana, no se amplía la experiencia ordinaria con significados obteniendo sus conexiones; no se anima lo que se estudia, ni se hace real poniéndolo en actividad inmediata (p. 180)

En este sentido, Ausubel (1997) al referirse al aprendizaje significativo señala que este se produce cuando una nueva información “se conecta” con un concepto pre existente en la estructura cognitiva, lo que implica que nuevas ideas, conceptos o proposiciones puedan ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones estén adecuadamente claras en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras. En este sentido, es necesario vincular los nuevos conocimientos a los que el estudiante trae, a su mundo de vida, a fin de que éstos le resulten útiles y por ende, significativos, y pueda aplicarlos en la interpretación y comprensión de su realidad social.

En este mismo orden de ideas Morín (2000) expresa que: “el desarrollo de las aptitudes para contextualizar promueve un pensamiento que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento y promueve habilidades respecto de su entorno cultural, social, económico, político y natural” (p.27). Cuando se descontextualiza el conocimiento no se logra anclar este con el entorno del estudiante, por lo cual este pierde relevancia y por ende, se olvidará con facilidad.

Lo anterior es corroborado con lo establecido por González y Santiestéban (2014) quienes aseveran que la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene por objeto la formación del pensamiento reflexivo, un pensamiento social crítico y creativo, el desarrollo de las capacidades para valorar los problemas sociales, para pensar soluciones y tomar decisiones. El desarrollo de este tipo de pensamiento es fundamental para que las personas puedan analizar, comprender y actuar sobre la realidad social, es decir, que asuman su pertinencia a la ciudadanía y a la Nación.

De acuerdo con, lo esgrimido y dado el impacto de la acción didáctica del profesor universitario tiene sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se genera una inquietud por la situación precaria desde el punto de vista de consolidación de los conocimientos en área de las Ciencias Sociales, concretamente en la Historia, que llevó a realizar la investigación doctoral, porque si a las debilidades observadas en la enseñanza de la Historia se añade que los estudiantes que ingresan a la FaCE-UC, a pesar de haber cursado dicha asignatura en el nivel primario y secundario, poseen

muy escasas competencias cognitivas en esta área del saber, que permitan la comprensión de los procesos históricos, me pregunté: ¿cómo formar en estos estudiantes una conciencia histórica?

Todo ello hizo reflexionar en relación a los elementos que conforman e interactúan en la acción Didáctica para la enseñanza de la Historia educativa, como son: el discurso y las acciones del docente; los saberes (no sólo cognitivos sino también procedimentales y actitudinales), el significado de éstos saberes para los estudiantes, las producciones discursivas y escritas de los estudiantes y todos aquéllos que emergen en el ámbito de la interacción producida en el acto educativo en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Siendo esto así, los elementos en su interacción han de conectarse en la búsqueda de significación para el estudiante, porque la Historia debe ser enseñada y aprendida como conjunto disciplinar para impulsar la comprensión de nuevas concepciones de los sistemas sociales, estudiar la sincronía y diacronía permitirá tener una visión más amplia de lo real, así como el análisis desde las categorías económicas, políticas, geográficas, antropológicas, en fin, un abordaje interdisciplinario, con un discurso coherente entre el Ser y el hacer, orientados por estrategias de enseñanza de impacto para el estudiante.

En este mismo orden de ideas, Giroux (1990) expresa que:

La existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto, no motiva la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país (p.1)

Según lo planteado por el autor antes citado la desconexión de las informaciones recibidas con el contexto real del individuo dificulta los procesos de construcción de conocimientos y comprensión, ya que se desvinculan los saberes con la existencia situada y cotidiana de éste. Esta situación explica en detalle la complejidad de la práctica educativa universitaria, en que los sujetos que participan en ella tienen y actúan de acuerdo a patrones experienciales muy particulares, cognitivos, afectivos, axiológicos muy diversos, que caracterizan al contexto del aula

de clases como una realidad de interconexión multifactorial, donde el conocimiento se construye y reconstruye de acuerdo a los significados intersubjetivos.

Por lo tanto, se puede aseverar que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción, y que permean las construcciones cognitivas durante la práctica en el aula, la cual se constituye en un espacio de manifestaciones interactivas heterogéneas, exigiendo del docente acciones reflexivas, críticas y creativas con el fin de atender las particularidades biopsicosociales de sus estudiantes, y considerando que en esta diversidad social genere procesos de construcción, comprensión e interpretación de saberes en el contexto del aula de clases. Una nueva interrogante surge ¿cómo se producen procesos de construcción del saber histórico sin una Didáctica que propicie la reflexión?

A partir de allí, se precisan indicadores relacionados a la problemática que se viene describiendo, la cual puede precisarse en la Didáctica ejecutada para la enseñanza de la Historia en la FaCE-UC, porque comprender la Historia significa no sólo conocer o experimentar los procedimientos del trabajo del historiador, simulando el método hipotético deductivo, sino que implica, además, el análisis y reflexión sobre la naturaleza del conocimiento histórico: qué es la historia, de qué manera se atribuye historicidad a un hecho del pasado y cómo se relaciona este con cada individuo. Aprender a construir significados, a través de la Didáctica, implica colocar a los estudiantes en una situación de reflexión y de pensar lo estudiado, en consideración con la propia experiencia histórica (Seixas, citado por Bellati: 2018)

En función de lo enunciado la acción educativa debe considerar este mundo de significados que se manifiestan en el aula para poder orientar y mediar la construcción de los saberes hacia el logro de una práctica educativa que promueva la comprensión de los hechos históricos y su devenir en pro de la construcción de un proceso de significación histórica pertinente para el estudiante. Esta realidad impone la necesidad de aplicar procesos hermenéuticos a las acciones, discursos, gestos, escritos, y en general a todo aquello que permita comprender la dinámica del acto educativo.

Otro indicador relacionado a la problemática que se viene describiendo que no se puede ignorar, es la estructura curricular en relación a los pensum de estudios en el sistema educativo venezolano, ya que las áreas disciplinares que constituyen a las Ciencias Sociales aparecen separadas, así como la administración de las mismas; aun cuando en el nivel de educación primaria se concibe la planificación por proyectos, en el nivel secundario y de educación superior, metodológica y curricularmente se abordan separadas. Evidentemente esto es un reflejo de la percepción fragmentaria, parcelada; heredada del paradigma científico-positivista, cuya tendencia es hacia la hiperespecialización disciplinar y epistémica en el estudio de las realidades sociales.

En cuanto a la consideración de éste último indicador referido a lo curricular, Follari (2012) expresa que “si uno quiere que estén integrados los contenidos, éstos tienen que venir integrados ya en el plan de estudios. No puede ser que el plan de estudios, como a veces sucede, no incluya esa integración” (s/n). Esto realmente representa una realidad que requiere de un análisis, ya que, la planificación por proyectos, que es la modalidad que se está utilizando en el nivel primario venezolano, necesita de la integración de las áreas de aprendizaje-asignaturas y es al docente, al que le corresponde construir dicha integración; y en el caso del nivel secundario y universitario; la planificación es por asignatura o unidad curricular.

Desde luego, la suma de ambos indicadores: una Didáctica poco apropiada en la enseñanza de la Historia y el parcelamiento de las Ciencias Sociales, ha generado la formación de estudiantes con un pensamiento poco crítico, en compartimientos estancos, que serían las diferentes disciplinas en las que se han dividido las Ciencias Sociales, obviando que los mismos son construcciones de la imaginación del ser humano y no como están concebidas en la realidad; ya que lo económico, lo geográfico, lo histórico, social y cultural, se encuentran relacionado en una totalidad concreta, en términos de Kosik (1976), en el cual estos elementos se encuentran estrechamente entrelazados, donde cada uno afecta el otro; y su abordaje de manera separada dificulta la comprensión de dicha realidad. Es de suponer, que este puede ser un factor que está incidiendo negativamente en la construcción de conocimientos significativos en las Ciencias Sociales.

Esta situación se magnifica por los requerimientos que las modalidades semipresenciales y no presenciales han impuesto en los procesos educativos como consecuencias de las nuevas realidades emergentes, como tiempo, espacio, sincronía, asincronía, distancia entre los docentes y estudiantes, dominio de estrategias didácticas y de evaluación sustentadas en la Tecnología de la Información y la Comunicación (TICS), entre otras.

En consecuencia, las instituciones educativas universitarias para poder competir y brindar mejores y mayores oportunidades a las masas estudiantiles han tenido que ponerse en sintonía con las nuevas demandas de éstas. En este sentido, se hace imprescindible concebir nuevas técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje sustentadas en las TICS, por un lado, y por el otro lograr una comunicación bidireccional efectiva entre la entidad que proporciona la enseñanza y el sujeto de aprendizaje.

Esta peculiaridad conlleva un gran reto para el docente, porque debe incorporar el uso de las tecnologías e innovar en métodos de enseñanza que promuevan la adquisición del aprendizaje. Muestra de ello fue el impacto de las clases no presenciales durante el año 2020 como consecuencia del distanciamiento social decretado por la pandemia COVID-19, donde se puso de manifiesto la necesidad del adiestramiento y capacitación de los docentes en métodos de enseñanza y aprendizaje a distancia.

Asimismo, es importante destacar la necesaria hermenéusis de los contenidos curriculares de Historia, del discurso que utiliza el docente de Educación Universitaria para develar los significados e inclinaciones ideológicas, epistémicas y didácticas sobre las cuales se fundamenta la práctica pedagógica, y que pudieran estar influyendo en los procesos de comprensión histórica, en la cual subyace también una dimensión axiológica, partiendo del axioma de que sólo se puede valorar lo que se conoce y se comprende.

Esta falta de coincidencia entre la evidencia y la conciencia, entre el hecho, suceso, evento o proceso observado con el acervo cognitivo-conceptual, incita y es a la vez la fuente de generación de conocimiento que puede darse por medio de la

reflexión, la investigación, la innovación, entre otras formas de pensamiento: “la creación conceptual es un modo de resistencia a lo instaurado, pero también, es afirmar un cúmulo de diferencias que dan lugar a la novedad” (Ugas, 2011, p. 21).

Justo a partir de estas inconsistencias o disparidad entre el conocimiento instituido y nuevas evidencias captadas es que surge una investigación motivada en la manifestación de un problema real, donde se generan consecuencias por: “la insuficiencia o inconsistencia del conocimiento previo y de los instrumentos para aprehender la realidad, o porque se encontró información no clasificada que demanda una re-dimensión y un re-ordenamiento para progresar hacia un proceso sintrópico de investigación” (Bastidas, 2011, p. 64)

De acuerdo con lo, planteado la autora invita a la generación de un constructo teórico sobre la significación de la Didáctica de la Historia desde la praxis universitaria, que fomente la construcción de un conocimiento histórico sustentado en la pertinencia y el compromiso social que deben tener los estudiantes y formadores del egresado en Ciencias Sociales; utilizando como escenario la dinámica centrada en el contexto educativo in situ y sus protagonistas, partiendo desde las “voces” de los estudiantes para diagnosticar e interpretar significados; el docente como facilitador social, y en general el entramado de elementos que interactúan en el contexto educativo.

Todo lo expuesto permitió precisar que el nodo problemático está referido a las características fenoménicas presentes en la forma como se aborda la didáctica de la Historia por los docentes en el ámbito universitario, lo cual se manifiesta en las estrategias, métodos, formas de evaluación, la concepción epistémica en que sustentan la praxis andragógica, en fin en el quehacer educativo para la transmisión de saberes en esta unidad curricular, que se traducen en serias deficiencias en la praxis docente.

En suma, es la carencia de una didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en el ámbito universitario promotora de un conocimiento significativo y pertinente, que tiene sus causas en las situaciones antes planteadas generando una serie de consecuencias que se exponen a continuación de manera gráfica como las

expuestas anteriormente. Es la praxis docente como elemento operativo de la didáctica que debe direccionarse de una manera diferente a como se ha venido conduciendo, y así generar los cambios necesarios para atender la situación problemática.

Cuadro1. Causas referidas a la didáctica que aplica el docente universitario

Método de enseñanza	Método instrumental tradicional: conductista, memorístico, cronológico.
Estrategias de enseñanza	Estrategias repetitivas y poco motivadoras: exposición, asignación de lecturas, discusión en clases sin uso de representaciones icónicas como mapas, gráficos, videos.
Contenidos	Descontextualizados, desactualizados. Falta de recursividad entre lo particular y lo general. Se tratan con poca profundidad por las pocas horas de clases asignadas. Pocos pertinentes. Dificultad para profundizar en ellos por lo extenso del programa y la reducción que se hizo de la unidad curricular de historia
Estrategias de evaluación	Repetitivas. Falta de retroalimentación y verificación de los aprendizajes. Se usan con frecuencia: ensayos, exposiciones y pruebas.
Formación inadecuada del futuro egresado	Formación tendente al investigador histórico y no hacia la didáctica de la disciplina. Formación no correspondiente con el campo laboral fundamental que es primaria y secundaria. Pensum de estudio desactualizado
Desde el ámbito epistemológico	Sin claridad del por qué, para qué y del qué de los contenidos que se imparten

Fuente: Calatayu (2023)

Cuadro 2.-Indicadores que expresan el problema (Consecuencias referidas al aprendizaje del estudiante)

Saberes (conocimiento histórico)	Saberes descontextualizados y poco significativos, que se olvidan con facilidad.
Derivadas del método y estrategias de enseñanzas	Actitud poca motivadora, apatía, aburrimiento, desinterés en las clases. Poco generadoras de la participación y creatividad del estudiante Coartan la reflexión y la crítica.
Derivadas de la formación del egresado	Dificultades y poca preparación para aplicar una didáctica interdisciplinaria, contextualizada, pertinente y motivadora en el capo laboral. Desvinculación entre el curriculum y planificación de formación del egresado y del campo laboral, lo que ocasiona dificultades en el ejercicio docente
Desde el punto de vista axiológico.	Subvaloración de lo histórico. Poca motivación y participación en las clases de Historia. Poca significación del conocimiento histórico

Fuente: Calatayu (2023)

Para dar respuestas a estas inquietudes formuladas se proponen las siguientes interrogantes que cohesionan la investigación:

1. ¿Cuál es el significado de la Didáctica de la Historia que se manifiesta en la educación universitaria venezolana desde la perspectiva de la praxis educativa?
2. ¿Cuáles son las características de la praxis educativa de la enseñanza de la Historia a partir de la interacción de los actores protagonistas en la FaCE-UC y en el Programa de Formación Avanzada (P.N.F.A) del Ministerio del Poder Popular para la Educación, Núcleo Valencia?
3. ¿Cómo se interpreta el significado que tiene la Didáctica de la Historia en el contexto educativo a través de las acciones y discursos suscitados durante la práctica pedagógica para abordar el conocimiento histórico con compromiso social?
4. ¿Qué elementos deben considerarse para fundamentar los principios generadores de una didáctica de la Historia en la educación universitaria con pertinencia y compromiso social?

Propósitos de la Investigación

Propósito General

Construir un cuerpo teórico del significado de la Didáctica de la Historia desde la praxis educativa universitaria.

Propósitos Específicos

1. Describir los fundamentos teóricos vinculados con la Didáctica de la Historia en la educación universitaria para la construcción de los saberes históricos.
2. Comprender la praxis andragógica de la Didáctica de la Historia a partir de la interacción de los docentes y discentes dentro del contexto educativo universitario

3. Interpretar el significado que tiene la Didáctica de la Historia para los informantes claves a través de las acciones y discursos suscitados durante la dinámica andragógica para la construcción del conocimiento histórico.
4. Fundamentar los principios dinamizadores para una Didáctica de la Historia en la educación universitaria con pertinencia y compromiso social.

Apología de la Investigación

El proceso educativo, es y será siempre objeto de investigaciones, ya que el mismo debe ajustarse a los cambios que se van suscitando en las sociedades. Asimismo, dentro de los elementos que han preocupado a la humanidad se encuentra la construcción del conocimiento, el cómo comprender la realidad lo más exacta posible, a fin de introducir las modificaciones que se requieren para garantizar el mayor bienestar posible a los pueblos; eso es el objetivo, o al menos es el deber ser. El conocimiento debe contribuir a este loable fin. De allí, que resultan bien válidos todos los intentos que se hagan para comprender cómo se produce dichos conocimientos; y más aún cómo pueden aplicarse de manera más efectiva. Conocer, comprender e interpretar la realidad social, resulta una actividad bien compleja, pero necesaria.

La producción del conocimiento de esta realidad social es apología de las Ciencias Sociales ineludiblemente, pero en este proceso se manifiesta la dialéctica entre el sujeto que aprende y el objeto de estudio, con la mediación del docente, inmerso en un contexto donde interactúan una diversidad de factores que impactan en el significado y la trascendencia de los saberes generados en dicho proceso.

Como docente de Ciencias Sociales preocupa las grandes debilidades mencionadas en la descripción de la situación problemática relacionadas a la Didáctica que se viene observando en la enseñanza de la Historia en la FaCE-UC. Considero la trascendencia de la presente investigación como un aporte para comprender el significado de la Historia existente en la educación universitaria, representado en un constructo teórico para instrumentar una praxis educativa

promotora de un conocimiento histórico significativo, pertinente, transformador y contextualizado con compromiso social. Una Didáctica centrada en el estudiante, por una parte, como ser social histórico, reflexivo y crítico sobre la realidad existente desde la recursividad del contexto local y global y, por otra parte; al docente en su accionar didáctico a fin de que éste responda a las exigencias que impone la dinámica social cambiante.

Desde el punto de vista institucional, el estudio representa una contribución al proceso didáctico que se lleva a cabo tanto en la FaCE-UC, como en el Programa de Formación Avanzada (P.N.F.A) del Ministerio del Poder Popular para la Educación Núcleo Valencia, al caracterizar el fenómeno educativo que se manifiesta en la enseñanza y aprendizaje de la unidad curricular de Historia, en aras de proponer acciones que incidan de manera positiva y significativa en este proceso. Asimismo, el estudio se justifica al estar enmarcado en la línea de investigación del Doctorado de Educación de la FaCE-UC denominada Pedagogía, Educación, Didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

En suma, bajo las premisas anteriores la importancia de esta investigación reside en la necesidad de cerrar la brecha que existe entre el deber ser de la significación de la Didáctica en la enseñanza de la Historia y lo que realmente se pone en práctica en el contexto educativo universitario, en beneficio de la sociedad venezolana

Travesía Metodológica

Durante el transcurso investigativo surgió un recorrido metodológico que respondió a propósitos, enfoques, técnicas e interpretaciones que tomaron el camino propio y auténtico de la investigación. La metodología designa el modo en que enfocamos las situaciones problemáticas o que detectamos y la forma en que indagamos las respuestas.

Paradigma

Esta investigación está sustentada bajo el paradigma interpretativo que no tiene intereses racionales, técnicos ni científicos con vista a poder controlar el conocimiento, ya que percibe la vida social como la creatividad compartida de las personas. Se busca penetrar en el mundo interior de los sujetos en estudio con el fin de entender el sentido que ellos les otorgan a sus propias vivencias. Además, el estudio tendrá carácter interpretativo ya que la misma autora asumirá los datos tomando en consideración las conjeturas que ella se plantea a partir de lo percibido, sus relaciones, uniformidades e irregularidades que subyacen en los sujetos participantes

Enfoque Cualitativo

La presente investigación estuvo enmarcada en la Metodología Cualitativa, que según Taylor y Bogdan (1987) “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”(p.20) Asimismo, González (2000) expresa que la metodología cualitativa implica el estudio en profundidad de la realidad, desde la comprensión del individuo, el cual se conforma como sujeto protagonista, interactivo y comunicativo que comparte los significados y códigos” (p.15) .

Mientras para Bourdieu y Wacquant (2008): “los hechos sociales son además objeto de conocimiento dentro de la realidad misma dado que los seres humanos tornan significativo el mundo que los conforma” (p. 31). La investigación cualitativa se interesa por el sentido y por los significados, y su interpretación, por lo tanto, se opone al positivismo.

La investigación cualitativa de acuerdo a Sandín (2003), se define como:

Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas; y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones, y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p.123).

De allí que, el estudio denominado Significado de la didáctica de la historia desde la praxis educativa universitaria se intentará obtener la información en el escenario cotidiano del contexto educativo de las clases de Historia de Venezuela de la FaCE-UC de la Universidad de Carabobo, y el P.N.F.A del Ministerio de Educación, núcleo Valencia, desde la vivencia de actores protagonistas de la acción educativa, efectuando una observación y estudio a profundidad de las acciones, discursos de los docentes y estudiantes durante su actividad educativa.

De acuerdo a lo expresado la indagación tiene un carácter naturalístico puesto que la información que servirá de base a la construcción de los datos será recolectada en el mismo lugar donde acontecerán los fenómenos objeto de interés: cuatro aulas de clases en educación universitaria. Esto implicará trabajar en un contexto natural, de interacción docente-estudiante. Por su ubicación paradigmática, en este estudio predominará la tendencia interpretativa fenomenológica, es decir, se busca penetrar en el mundo interior de los sujetos en estudio con el fin de entender el sentido que ellos les otorgan a sus propias vivencias.

Método

El método utilizado fue el fenomenológico-hermeneúutico, considerando la fenomenología por Shutz en su teoría de la significación; quien concibe la realidad es un mundo donde los fenómenos están dados, que los sujetos viven en una actitud natural, donde sus acciones están cargadas de significados, en este caso las acciones de los docente y discentes, las cuales una vez captadas pueden ser interpretadas.

Cabe considerar que fue seleccionado este método en virtud de que la investigación tuvo como objetivo comprender e interpretar el significado que los docentes y estudiantes manifiestan de la didáctica puesta en práctica a través de sus acciones y discursos en este contexto educativo, comprender sus vivencias dentro del aula de clase, partiendo de sus acciones como signos interpretables dentro de la praxis docente y las interacciones subjetivas entre éstos actores.

El logro de este trabajo se realizó, partiendo de la observación del fenómeno de la dinámica de la didáctica de la Historia puesta en práctica en el contexto educativo de la FaCE-UC y el Programa de Formación Avanzada del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Diseño de la Investigación

El término diseño en el marco de una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente. El diseño de la investigación será el propuesto por Schütz en adaptación a las fases que plantean (Martínez, 2007; Leal, 2009) a través de lo que denominan etapas y pasos del método fenomenológico.

Los pasos serán: etapa previa, etapa descriptiva, etapa estructural y etapa de discusión de los resultados (Martínez, 2007), que se resumen para Schütz (1962) en etapa descriptiva, reducción fenomenológica o epojé y búsqueda de las esencias, y se le agregaría la interpretación de sentidos y significados (Ray, 2003; Sánchez, 1998; citado por Villegas, Z (2018).

Con respecto a la reducción fenomenológica Leal (2009) señala: “interesarse crucialmente por el sentido que tienen los fenómenos por el sujeto de estudio; esta reducción fenomenológica, el acto por medio del cual el mundo es colocado entre paréntesis” (p. 103). En cuanto a la etapa estructural Martínez (2007) explica: el énfasis primario de la fenomenología está puesto un fenómeno mismo, es decir, en lo que se presenta y revela a la propia conciencia y del modo como lo hace: con toda su concreción y particularidad; y éstos no sólo tendría su estructura y regularidad, sino una lógica que sería anterior a cualquier otra lógica (p. 138).

Fases del método:

Según Leal (2009) el método sigue el desarrollo de cinco fases, las cuales se ejecutaron de la siguiente manera:

Primera Fase: Descripción del fenómeno: se realizó observaciones previas de lo sucedido en las interacciones didácticas de historia en las aulas de clases y experiencias propias como docente de ciencias sociales. Además, se contó con un estudio previo realizado por la autora sobre la problemática desarrollada, donde se evidenciaron ciertas carencias y dificultades en el aprendizaje y significación por parte de los estudiantes que cursan la unidad curricular, así como la revisión bibliográfica y de antecedentes sobre la temática desarrollada.

Segunda Fase. Reducción fenomenológica o epojé: el investigador no solamente toma en cuenta las opiniones de los sujetos de estudio, sino también la visión del fenómeno por parte de agentes externos o personas involucradas sin tipificar e idealizar lo expresado u observado. Cabe resaltar que la perspectiva que presenta la investigadora es sobre el fenómeno de estudio y más no una crítica sobre las opiniones emitidas por los participantes, aplicando la reducción fenomenológica definida por Shutz. Como “suspensión de la conciencia”, a través de las entrevistas y observaciones no participantes realizadas a los sujetos implicados.

Tercera fase. Búsqueda de la esencia y estructura. En éste momento de la investigación se procede a presentar de manera organizada los hallazgos del proceso investigativo sobre la base de la información emergente del abordaje cualitativo, apoyándose en la Plataforma que brinda Atlas. Ti., de los entrevistados, quienes fueron un total de ocho de los cuales tres son docentes en ejercicio de la FaCE-UC en la mención de Ciencias Sociales , y uno de del Programa de Formación Nacional de Formación Avanzada del Ministerio del Poder Popular para la Educación también de Ciencias Sociales identificados como D1, D2, D3 y D4 y; el resto, se corresponde con estudiantes de la misma Facultad distinguidos como E1, E2, E3 y E4, realizar categorizaciones identificando categorías emergentes y elaboración de las matrices categoriales para la obtención de información de carácter compresivo.

Cuarta fase. Constitución de la significación: en esta fase se buscó el significado de las acciones de los actores, a través de la triangulación de las teorías y antecedentes utilizadas en la tesis, con lo manifestado por los sujetos entrevistados y observados, y las consideraciones de la autora, a fin de suponer que quisieron significar, dar sentido, a lo manifestado en ese mundo de vida estudiado, y que podemos interpretar las acciones de los otros. La investigadora profundiza más el examen de la estructura, centrándose como se forma la estructura de un fenómeno determinado en la conciencia, según el significado que tiene los sujetos de estudio con respecto al fenómeno. Una vez organizada la información e identificadas las semejanzas y diferencias se facilita la constitución de los significados, obteniéndose matrices categoriales.

Quinta Fase. Interpretación Hermenéutica del fenómeno: en esta fase se interpretaron las matrices obtenidas al contrastar la fundamentación y la densidad, e identificar las categorías que tienen mayor saturación y se convirtieron en los nodos centrales (datos) para argumentar y concluir con un corpus teórico en torno a los aspectos que debe contener una didáctica para la comprensión histórica con compromiso social lo que dio lugar a un constructo teórico sobre el significado de la didáctica de la historia en el contexto universitario.

Cada una de estas fases se cumplió en el orden establecido y permitieron la teorización de una didáctica de la Historia promotora de un aprendizaje significativo, pertinente y con compromiso social.

Escenarios y Sujetos de la Investigación

Los informantes clave se caracterizan por estar constituidos por personas que poseen ciertas características en común que proveen datos o información de naturaleza cualitativa mediante su participación. Así mismo, la investigadora busca en el informante clave la información necesaria para el desarrollo de la investigación y para ello es importante que tenga las características relevantes de la temática a investigar. En este caso, son los sujetos 4 docentes que dictan la asignatura Historia

de Venezuela, tres de la FaCE-UC, y uno del Programa Nacional de Formación Avanzada y 4 estudiantes de las secciones seleccionadas. A estos informantes claves se les hizo llegar vía correo y presencial el Consentimiento informado que se redactó según lo establecido en el Código de ética para la Vida (2011).

Para los docentes seleccionados se les explicará los propósitos de la investigación y se les informará que su participación como informante clave consistirá en permitir la observación de su praxis educativa, así como se le realizará una entrevista a profundidad. A los estudiantes se les pidió el consentimiento para ser observados durante la acción educativa en el aula, entrevista semiestructurada y análisis de sus producciones tanto orales como escritas. Asimismo, se hizo llegar el instrumento para solicitar el consentimiento informado de las dos instituciones donde se realizó la investigación. (Ver anexo A)

El escenario es la práctica andragógica que se pone en acción, durante las clases de Historia en la FaCE-UC, y el Programa Nacional de Formación Avanzada (P.N.F.A) con núcleo en la Unidad Educativa Liceo Pedro Gual de Valencia.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas a utilizar serán la observación de la praxis educativa de los cuatro docentes seleccionados, durante dos sesiones de clases de cada uno, se grabarán las mismas, a fin de poder tomar lo más exactamente posible lo que acontece durante la acción educativa, y la entrevista a profundidad de los actores antes señalados. Hurtado y Toro (1999: 83), creen pertinente el uso de estrategias como “la entrevista semi estructurada y a profundidad, la observación directa, los instrumentos diseñados y utilizados por ellos mismos, las grabaciones y el análisis de los datos, con el fin de obtener los resultados requeridos”. Este tipo de entrevista permite capturar lo que expresan los informantes con sus propias palabras, tal cual lo manifiestan. En este sentido, surgieron un total de ocho unidades hermenéuticas.

Sistematización de los datos

Este procedimiento, se inició luego de culminada la transcripción de la información a mediante la categorización considerando códigos, categorías y propiedades para formalizar la matriz informativa con apoyo del programa Atlas ti 7.5. En este punto es preciso mencionar:

Asimismo, la teorización se evidenciará a través de la construcción mental simbólica de naturaleza conjeturable a partir de la fundamentación (mayor frecuencia de un código emergido en los discursos de las entrevistas) y la densidad o saturación (mayor frecuencia de la relación entre código y código) que obliga a pensar de un modo nuevo al completar, integrar, sistematizar o describir un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos o intuitivos a través de la triangulación entre lo aportado por cinco las unidades de análisis, y la triangulación de estos referentes discursivos con los referentes teóricos. Con esto se cumple lo referido por Ugas (2011)

La configuración conceptual da otras dimensiones al modo de conocer, interpretar y comprender las nuevas relaciones en lo real; es una/otra constelación nocional, conceptual y categorial de las instancias discursivas para crear y plantear problemáticas que superen el razonamiento apegado a lo lineal. (p.13)

Con esta aproximación a la metódica no se pretendió establecer un protocolo rígido, sino más bien abierto y flexible que permitió activar los procesos creativos, argumentativos y de rigurosidad de la ciencia como un aporte la investigación. En cuanto al análisis de contenido se organizará la información a fin de generar acciones que construyan unos caminos analíticos interpretativos, los datos recolectados por las distintas vías en el estudio: las observaciones realizadas y entrevistas a profundidad.

En el proceso de indagación se procederá a categorizar que no es más que la asignación de conceptos derivados de los datos que representan los fenómenos observados, agrupándolos de acuerdo a los significados similares en base a criterios

tales como; la relevancia del dato de acuerdo al proceso indagatorio, la especificidad, la exhaustividad al relacionar cada dato con el todo. La construcción de sistemas categoriales permite establecer las relaciones lógicas entre todas las categorías sistema y tienden a eliminar las redundancias y la desorientación a la hora de clasificar los datos y la Complementariedad con el objeto.

Una vez realizada la categorización se pasará al proceso de triangulación cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida de la observación de la praxis educativa, las entrevistas que se realizaron a docentes y estudiantes, y la teoría que sustenta la investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados del estudio reflejando los diferentes ángulos con los aportes de las entrevistas obtenidas. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. Se cruzan los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas lo que da origen a las conclusiones del estudio.

Siguiendo con Bastidas (2011) una vez establecidas las categorías y familias de categorías, se procedió a realizar las redes semánticas, mediante el enlace de las categorías de cada familia mediante mapas conceptuales, lo que el autor citado denomina organización sinérgica que se expresa en mapas conceptuales, que se elaboraron con apoyo del programa atlas ti. A través de estos procedimientos de análisis se hizo la reducción fenomenológica que permitió el análisis de la información obtenida y llegar a establecer un nuevo horizonte de interpretación del significado de la didáctica de la historia desde la praxis educativa universitaria.

MOMENTO II

FUNDAMENTACIÓN EPISTÉMICA

Presupuestos teóricos referenciales

Para iniciar una investigación se hace necesario indagar sobre la situación existente en torno al objeto de estudio que se pretende abordar, por lo que la pesquisa ejecutada permitió la presentación del contenido de los trabajos a los que se hace referencia en esta parte. Esto contribuyó con el contraste de la información emergente en el presente estudio y nunca para generalizar sobre la base de ellos.

Es así como las teorías y trabajos presentados sólo hacen referencia a las investigaciones más relevantes encontradas que abarcaron el contexto del fenómeno que se pretendió estudiar y comprender en esta investigación. Al respecto, Martínez (2007), expresa que se busca en la medida de lo posible la procedencia regional, nacional o iberoamericana de los trabajos y teorías para lograr una contextualización y comprensión más ajustada del contexto de estudio sin desfasarse de la realidad. Estos antecedentes fueron de tipo internacional y nacional.

Dentro de los referentes internacionales encontramos a Bellati (2018) en su trabajo doctoral titulado, “*La comprensión de la historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros*” expresa que contrariamente al objetivo de los estudios históricos se presenta una narrativa que no promueve la identificación social y cultural de los jóvenes con los eventos históricos, ya que no favorece una comprensión histórica de la coyuntura global en la que se sitúa en su presente. Asimismo, planteó que la historia no sólo no tiene nada que ver con la identidad, según los futuros maestros, sino que no tiene que estar relacionada con ella, en nombre de una supuesta función educativa neutra y objetiva de la materia. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo-cuantitativo y en el nivel interpretativo al intentar comprender los conceptos sobre los cuales se fundamenta la comprensión histórica en los planteamientos curriculares y los libros de textos y

conocer cómo los futuros maestros comprenden la historia y le dan sentido. En cuanto al diseño de la investigación el autor la ubica en el diseño de campo, y “emergente” ya que fue tomando decisiones en la medida que fue desarrollándose ésta, es decir introdujo los cambios en cuanto al recorrido metodológico.

Las unidades de análisis: fueron 28 estudiantes de Didáctica de la Historia del último año de la Educación Secundaria Obligatoria durante los años 2014-2015. Libros de Historia de las editoriales Vicens Vives y Santillana. El currículo de Historia del nivel antes descrito. La técnica de recolección información fue la entrevista semiestructuradas grupales e individuales, así como un trabajo práctico que le denominó línea de tiempo.

El instrumento de recolección de datos que se aplicó fue un guion para la moderación de los grupos de discusión de 14 preguntas abiertas y otro guion de 12 preguntas semi.-estructuradas para las entrevistas individuales. Se practicaron 9 entrevistas grupales y 26 individuales. Para el análisis de contenido: de la parte cualitativa se utilizó el software Atlas Ti. Para la parte cuantitativa se crearon gráficos a los que se les aplicó análisis de frecuencia. Para el análisis del currículo se utilizó la Teoría curricular crítica de Kemmis y de los textos la Teoría de Morgan y Henning (2012) Asimismo se utilizó para la teorización y configuración de hipótesis finales la triangulación de las categorías emergentes.

Según los hallazgos encontrados, no se promueve la identificación social y cultural de los jóvenes con los eventos históricos, ya que no favorece una comprensión histórica de la coyuntura global en las que se sitúan en su presente. Falta de identificación significativa con el contenido histórico y también, en la manera en que los futuros maestros entienden la relación de la identidad con la historia, lo que no fomenta experiencias personales y sentimientos de pertenencia.

Las explicaciones en los textos no contextualizan ni fundamentan la significación y otros factores implícitos intervienen a la hora de dotar significación histórica. Ni los currículos, ni las editoriales de los libros de texto, explicitan cuales son los criterios para la selección y ordenación de los contenidos escolares, quedando

implícito lo que se considera importante estudiar en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria.

El estudio proporcionó información sobre tres categorías teóricas fundamentales en mi tesis que son: la significación histórica que tienen los futuros docentes en Ciencias Sociales, vincular la formación de la significación con desarrollo del pensamiento y la comprensión histórica, así como visualizar indicadores a considerar como propuesta en el pensum de estudio de los futuros egresados de Ciencias Sociales a fin de que éste contribuya con la formación de competencias en cuanto al manejo de la interdisciplinariedad en la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales en general. En suma, esta tesis brindó algunas directrices en cuanto a contenidos desarrollados en mi investigación, y corroborar que el problema de fondo con la enseñanza de la asignatura está en la formación en didáctica de la Historia que reciben los futuros profesores.

Por su parte, Gomes (2019), en su investigación titulada *“Prácticas y concepciones de la historia en la formación de maestros de la enseñanza básica. Estudio de caso de la Escuela Superior de Educación de Lisboa”*, se plantea dos interrogantes centrales: ¿En qué medida la historia (concepciones, conceptos y contenidos) que se enseña hoy en las escuelas básica) y en los cursos de formación inicial de maestros responde a los desafíos del siglo XXI?, y la segunda: ¿Qué cambios en la formación inicial de maestros (planes de estudio, prácticas de formación e iniciación a la práctica docente) pueden contribuir a la construcción de un nuevo enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la enseñanza básica ?.

Este investigador esboza como hallazgos fundamentales de su investigación que las concepciones de historia y de la enseñanza de la historia influyen en las concepciones de la práctica docente, no sólo en las metodologías que se adoptan, sino también en los contenidos y en los conceptos que se priorizan. Asimismo, que una formación de maestros que promueva cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia debe integrar, en el currículum, un análisis sistémico centrado en unas concepciones de la historia y de las finalidades de la enseñanza de la historia tanto en

la formación inicial como en las escuelas de enseñanza básica, lo que ha de permitir redefinir los planes de estudio, aproximándolos a las necesidades de formación de los futuros maestros, y presentado soluciones alternativas a la Historia que se enseña hoy en Portugal. El valor principal de esta tesis reside en el desarrollo de conocimiento científico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y de la didáctica de la historia a partir de sus prácticas con el objetivo de promover su cambio.

Esta tesis permitió identificar elementos a estudiar en la praxis docente y relacionar con las debilidades y fortalezas encontradas en mi tesis, tales como: el énfasis en el tiempo cronológico, desvalorización y manejo de conocimientos elementales en los estudiantes, enseñanza orientada a lo memorístico, el cómo la formación y concepciones que el docente en ejercicio pone en práctica determina la subvaloración, significación y comprensión de los hechos históricos. Además de reafirmar la necesidad de realizar investigaciones sobre las prácticas que ejecutan los profesores de Historia en las instituciones de formación docente en esta área del saber, y su implicación en los futuros egresados, así como la necesidad de revisar los contenidos y pensum de estudios.

Seguidamente, Chávez (2020), en su trabajo titulado *“Formación del pensamiento histórico en Estudiantes de Formación Inicial”*. Docente expresa que su tesis se sitúa desde la triada que se genera entre la formación inicial docente, la didáctica de la historia y el desarrollo del Pensamiento Histórico, y su objetivo fue caracterizar, analizar e interpretar la formación del Pensamiento Histórico en la asignatura de didáctica, así como las situaciones y oportunidades de aprendizaje de pensamiento Histórico que desarrollan, con estudiantes de secundaria en sus centros de práctica, estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.

La investigación se sitúa en el paradigma crítico. La metodología es mixta con peso de lo cualitativo. El diseño de la investigación, se define como estudio de casos múltiples. La muestra la forman 121 profesores y profesoras de historia, geografía y ciencias sociales en formación inicial, pertenecientes a seis centros universitarios en Chile. Las herramientas y técnicas de recogida de información fueron: narrativas,

cuestionarios, documentos, observaciones de clases y una entrevista en profundidad. Para el tratamiento de los datos se utilizó: análisis de contenido, análisis categorial, análisis documental y estadística descriptiva. Donde destaca como hallazgos que, en la formación inicial docente, por diferentes motivos, no se forma al profesorado para llevar a cabo una enseñanza de la historia que promueva el desarrollo del Pensamiento Histórico.

De acuerdo a lo expuesto la autora, propone la aplicación de un modelo para la enseñanza del pensamiento histórico, sustentado en el hecho que las dimensiones que más presencia tienen en la enseñanza de la historia son las dimensiones metodológica y cognitiva, mientras que las menos presentes son la personal, la social y didáctica. Asimismo, advierte como conclusión que en la enseñanza de la historia se generan pocas oportunidades de aprendizaje para que el alumnado por sí mismo desarrolle el Pensamiento Histórico.

Esta tesis, confirma que el desarrollo del pensamiento histórico es importante para el diseño de una metódica histórica que promueva la crítica, la reflexión y reconstrucción del conocimiento histórico. Este contenido fue un aporte, para la estructuración de aspectos teóricos, metodológicos, en cuanto a las dimensiones y componentes del pensamiento histórico. Sirvió de suministro de insumos en cuanto a contenido y elementos usados en la construcción del instrumento de recolección de información

Los investigadores antes citados coinciden en la necesidad de revisar, analizar y repensar la formación de los futuros profesores de historia y geografía y de las ciencias sociales en general, ya que la misma presenta serias debilidades que serán traspoladas a su campo laboral en cuanto a construcción del pensamiento histórico, didáctica y maneras de enseñar estas ciencias, convirtiéndose esto en un círculo vicioso perjudicial que obstaculiza la didáctica de la historia eficiente y es lo que se está evidenciando en la praxis educativa del profesional que imparte estas unidades curriculares.

Es fundamental considerar los aspectos referentes a la metodología, epistemología, estrategias de enseñanza y de evaluación en la formación de los

docentes porque ello depende que el conocimiento histórico permita el desarrollo de la conciencia histórica en las generaciones futuras para construir sus propios trayectos de vida y que participen activamente en los cambios sociales que reclama la sociedad actual. Todo implica revisar las prácticas de enseñar historia y la práctica de enseñar a enseñar historia en los centros de formación en historia, geografía y ciencias sociales del profesorado y en las universidades (Pagés (2018:p.53).

Por su parte, el autor antes citado, en su artículo “Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar” expresa que a pesar de la evolución historiográfica y de la aparición de nuevos campos de estudio, problemas y protagonistas que han caracterizado la historia en el último siglo, saber histórico que se enseña y sus prácticas en la didáctica, han adolecido de la incorporación de estas novedades, ya que siguen orientándose por ideas y principios muchas veces obsoletos, que no contribuyen a la valoración del uso y la función social que debería tener la enseñanza de la historia en el ciudadano que se forma.

Asimismo, este autor destaca que existe una diferencia entre la formación para la investigación histórica y para la didáctica de la historia, aspecto que resulta relevante para la investigación que realicé, ya que entre los hallazgos encontrados se hace referencia a que la formación que reciben los futuros egresados en ciencias sociales en las instituciones universitarias objeto de estudio, hay una tendencia hacia el desarrollo del conocimiento sobre lo histórico que no deja de ser básico, pero no así en lo referente al ámbito didáctico, en cuanto a estrategias de enseñanza en Historia y áreas afines, es decir, se forma más para el ejercicio como historiadores e investigadores históricos y no en la misma proporción para el ejercicio de profesores que enseñen cómo aprender y enseñar historia. Las instituciones universitarias formadoras de profesionales para el ejercicio docente, no sólo requieren que éstos sean competentes en su disciplina, sino que además tengan la formación para indagar y practicar nuevos métodos didácticos que resulten más en sintonía con los requerimientos y demandas del mundo actual.

Asimismo, destacan estudios nacionales vinculados con el fenómeno de estudio, como el artículo de Lezama, (2021) titulado “*La enseñanza-aprendizaje de*

la Historia en Venezuela: desafíos y propuestas”. Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela, cuya intencionalidad estuvo dirigida a precisar los señalamientos más recurrentes sobre la problemática conceptual y metodológica en la enseñanza de la Historia en nuestro país, y proponer una conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de las competencias orientadas al “pensar históricamente. El artículo es producto de los resultados de la investigación cuantitativa, en el nivel descriptivo, bajo la modalidad de diseño de campo. Para el diagnóstico se consideraron los aportes de los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de la encuesta realizada sobre la enseñanza de la Historia en Venezuela por el comité asesor del Proyecto “Mejoramiento de la enseñanza de la Historia de Venezuela” de la Fundación Polar y con el apoyo de varias universidades del país. Para la recolección de los resultados se utilizó la técnica de la encuesta, aplicando como instrumento un cuestionario mixto con preguntas de selecciones múltiples y abiertas. Muestra: 4436 estudiantes del 2do año de diversificado de la signatura Historia de Venezuela de plantas públicos y privados de la región central.

El estudio cualitativo y cuantitativo de los resultados de la encuesta arrojó como conclusión la existencia de una visión peyorativa y acrítica de la Historia de Venezuela, carente del rigor metodológico que permita la comprensión de los complejos procesos de transformación social, así como el uso estrategias de mediación pedagógica desconectadas de los avances de la ciencia histórica como método de investigación y aprendizaje. Necesidad de superar el escaso vínculo entre la historia académica considerada reservada para los “eruditos” y la historia que se enseña en la escuela con el propósito de comprender a la Historia como ciencia “viva” y para los vivos. Así como la necesidad de desarrollar el pensamiento histórico como vía para mejorar la problemática.

El estudio permite sustentar con datos sobre el estado del arte de la enseñanza de la Historia en Venezuela, y corroborar que el problema medular es la didáctica que se aplica, especialmente lo relacionado con las estrategias de enseñanza que no son motivantes e innovadoras y pertinentes. Así mismo, sirvió para considerar otro elemento interactuante que es el lenguaje, ya que, existen serias deficiencias en las

competencias lectoras que dificultan la comprensión de los contenidos históricos. Esto constituyó un referente para la consideración de los procesos de comprensión e interpretación, y del desarrollo del pensamiento histórico, como contenido de la tesis.

Por su parte, Millán, (2018) en su artículo titulado *“Positivismo, aprendizaje y enseñanza de la historia de Venezuela”*. Universidad de Carabobo. Venezuela y cuya intencionalidad fue conocer la influencia y presencia del paradigma positivista en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia de Venezuela, a través de opiniones, valoraciones, conocimientos y posiciones teóricas que manifiestan poseer estudiosos de la historia, profesores y estudiantes de la Historia de Venezuela, en relación a esta corriente del pensamiento histórico presente en las prácticas de enseñanza de los docentes de aula y en los textos escolares de Historia de Venezuela de la Educación Básica venezolana.

Entre sus hallazgos destacan, que en la Venezuela del socialismo del siglo XXI, siguen vigentes muchas de las ideas expuestas por los autores Aranguren, Villalba y Bravo, los cuales sostienen que el modelo positivista, eurocentrista y tecnocrático no ha desaparecido del sistema escolar, así como tampoco de las universidades, haciendo casi imposible, lograr un modelo de educación que enseñe otra historia, la cual permita la construcción de una patria identitaria, nacionalista, independiente, soberana, solidaria y justa.

Este artículo, tiene coincidencia con los resultados desde el punto de vista epistemológico de mi tesis al evidenciarse que el paradigma positivista sigue fundamentando el quehacer didáctico en la universidad venezolana, aun cuando se han realizado cambios curriculares, no se ha logrado incorporar al docente que dicta esta unidad curricular a estos cambios, ya que se mantiene el abordaje didáctico de los hechos como objeto estático y no susceptible de modificación, al no problematizarse el estudio de hechos, como lo señala el método histórico, que dicho sea de paso no se utiliza en la praxis docente universitaria. El método histórico es un modelo que conlleva al desarrollo de competencias investigativas y la construcción de saberes por el propio estudiante, al seguirse una ruta investigativa. En este mismo orden de ideas, se encuentra el artículo de Toro, (2020), titulado: *“La innovación*

didáctica en la enseñanza de la historia venezolana". Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" UNELLEZ. Venezuela, que tuvo como intencionalidad analizar la didáctica de la historia venezolana en la educación, fundamentada en la teoría constructivista de Jean Piaget y la teoría del aprendizaje de Carls Rogers y aprendizaje significativo de Vigotsky, producto de asumir fundamentos ontológicos, epistemológicos y axiológicos.

El artículo es producto de una investigación doctoral aún en construcción. La metodología abordada en la investigación correspondió a la dimensión epistémica propia a partir de la construcción basada en el análisis, interpretación, reflexión y argumentos que generaron aportes teóricos para la identidad nacional. La investigación se sustentó en el paradigma histórico-social, con metodología de investigación cualitativa bajo un diseño naturalista bajo el enfoque de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo, de allí el carácter fenomenológico y hermenéutico. El análisis del contenido se sustentó en la teoría fundamentada. Las instancias de la recogida de la información se efectuaron a través de la entrevista estructurada, el análisis de contenido y la entrevista en profundidad, permitirán enriquecer y validar los hallazgos alcanzados.

Entre los hallazgos encontrados, destacan que se debe fortalecer la didáctica de la historia a través de la innovación de la praxis docente, y que se requiere de nuevas alternativas frente a la historia tradicional, acercando los límites de la historia a los de la vida de las personas con el fin de que la historia se humanice, y por ende resulte más próxima y comprensible. Uno de los retos que presenta la educación en la actualidad es la innovación en la praxis docente porque se siguen aplicando métodos tradicionales, que no permiten un aprendizaje significativo en los estudiantes, en particular en la enseñanza de la historia, donde el docente, aplica una enseñanza bancaria.

Este estudio permitió argumentar en la tesis algunas de las causas y consecuencias del problema que se presentan en la enseñanza de la Historia como la falta de estrategias innovadoras en la praxis docente, que permitan atraer la atención de los estudiantes hacia los contenidos históricos, así como la necesaria

contextualización en el abordaje histórico como mecanismo que fomente un aprendizaje significativo, y útil para el estudiante. Todas estas investigaciones permiten reafirmar que el problema existente que obstaculiza un aprendizaje significativo y pertinente es la formación del egresado en Ciencias Sociales, así como los métodos y estrategias que se ponen en práctica en la didáctica de estas áreas del saber. Asimismo, se presentan a continuación las fundamentaciones teóricas que sustentaron la investigación.

Aproximaciones teóricas al fenómeno de estudio

El significado como construcción intersubjetiva

Para ubicarnos en el contexto del objeto de estudio de esta investigación es menester realizar algunas revisiones teóricas sobre lo que el concepto de significado supone. En este sentido, consideraré las definiciones que expone Arcila, P (2010), según la percepción de estudiosos expertos de la conducta y del aprendizaje como lo son: Vygotsky, Bruner y Gergen, quienes lo conceptualizan de la siguiente manera respectivamente:

Los significados son aquellas representaciones que construye el sujeto por medio del uso de signos, lo cual ocurre en dos momentos: primero, en el plano interpsicológico y luego en el plano intrapsicológico; es decir, inicialmente surgen en la relación y luego en el pensamiento. Para Bruner son construcciones consensuadas entre el hombre y la cultura en la que se halla inmerso, y el último como una construcción relacional que necesita de acciones y suplementos para ser contextualizada. (p.85)

Los significados surgen a partir de las nuevas conexiones que los humanos establecen a partir de los signos. El signo viene a ser un dispositivo, es el evento o suceso que se intercala entre el estímulo y la respuesta, así también actúa como mediador al convertirse en un instrumento para interceder en el comportamiento, las creencias y las percepciones del otro según Vigotsky. En este sentido, los signos son esenciales para la comprensión de los significados, ya que surgen en la cultura y permiten que los humanos se apropien de ellos. A través de los signos, los humanos pueden entrar en contacto con el mundo subjetivo de los demás, influir en ellos y

luego en sí mismos. Los significados son importantes porque permiten a los humanos construir estímulos que se convierten en causas inmediatas de la conducta. A través de la internalización de los procesos psicológicos superiores, los humanos adquieren la capacidad de crear estímulos artificiales que guían su acción.

En conclusión, los significados surgen a partir de las nuevas conexiones que los humanos establecen a partir de los signos. Estos evolucionan a lo largo del desarrollo humano y en la cultura, y son importantes porque permiten a los humanos construir estímulos artificiales que se convierten en causas inmediatas de la conducta. Shutz, (1993) define el significado como la mediación entre el mundo y el actor, distinguiendo dos tipos de significado: el subjetivo y el objetivo. El significado subjetivo se refiere a los procesos constituyentes que ocurren en la conciencia de la persona que produjo lo que es objetivamente significativo. En otras palabras, es la construcción mental que hago, personalmente, de ciertos componentes de la realidad. El significado objetivo se refiere a contextos amplios de significados que existen en la cultura y que son compartidos socialmente.

Según este autor, “el significado (*sinngebung*) se constituye como un fenómeno intersubjetivo”, es decir se construye en las relaciones que establecen los seres humanos en el mundo y su sentido es implicado por la manera cómo las vivencian. *El uso de los términos sentido o significado sólo quiere decir que un ser racional asume una cierta actitud hacia un objeto cualquiera.* Cuando se habla de significado en el estudio se hace referencia a la actitud o postura, compromiso que asume el docente hacia la didáctica que pone en práctica en su ejercicio académico profesional; el cómo la explica, la interpreta y la asume, así qué propósitos tiene su accionar docente, en fin, cómo la manifiesta en su quehacer educativo. Este se vincula con el estudio, ya que la construcción de significancia por el conocimiento histórico depende del proceso didáctico que asume el docente, y ello está impactado en esencia por la interacción de signos y significados, que se construyen y reconstruyen mediante el discurso de los interlocutores (docentes-estudiantes) y que generan reacciones y representaciones sociales de la realidad objeto de estudio.

De allí que, el significado de la didáctica sea una construcción intra e intersubjetiva del docente y del estudiante, en su devenir de vivencias experienciales desde su formación como profesional de la docencia hasta su quehacer del día a día en el contexto educativo. Shutz, establece al respecto dos tipos de significados: uno objetivo que ese manifiesta en el “hacer” del individuo, y uno subjetivo que se manifiesta en el “ser”, en su carga cognitiva y axiológica. Asimismo, este autor, refiere que el significado subjetivo en el mundo social depende de la “intencionalidad operante” de una conciencia. De allí que es importante que el docente reflexione y se autocuestione en relación de las intencionalidades que tiene su praxis docente, porque de ello depende el significado que le va asignar a la didáctica que aplica. Esto está muy vinculado a la epistemología sobre la cual sustenta las acciones dirigidas a la construcción del conocimiento histórico, en cuanto al qué, el para qué y el cómo enseña historia. “La reflexión epistemológica permite la definición de los objetivos que se persiguen, ofrece un hilo vertebrador para plantear la selección y organización de los contenidos, al tiempo que favorece determinadas metodologías” (Benejam citado por Domínguez y otros 2005: p.8).

Significado de la didáctica: una construcción subjetiva que implica la praxis docente

Considerando lo planteado por Shutz, puedo decir que cuando se habla de significado de la didáctica se haría alusión a la actitud o postura que asume el docente hacia la didáctica que pone en práctica en su ejercicio académico profesional; el cómo la explica, la interpreta y la asume, en fin, cómo la manifiesta en su quehacer educativo. Esta manifestación se traduce en toda la conducta que se revela en el actuar docente: sus gestos, motivaciones, fines, movimientos, acciones, pensamientos, discursos; es decir todas las objetivaciones reales e ideales en el mundo que le rodea, el entramado de elementos que se ejecutan en la relación docente-estudiante.

Estos elementos interactúan en la construcción de significados en el proceso didáctico, en virtud de que éste es en esencia una interacción de signos y significados,

donde el discurso de los interlocutores (docentes-estudiantes) genera reacciones y representaciones sociales de la realidad objeto de estudio. De allí que el significado de la didáctica sea una construcción intra e intersubjetiva del docente, en su devenir de vivencias experienciales desde su formación como profesional de la docencia hasta su quehacer del día a día en el contexto educativo. Este significado le imprime intencionalidad a la actividad docente, Husserl, citado por Schütz, utiliza la expresión “vivencias conscientes de asignación de significado” para abarcar todas las vivencias dadas en la intencionalidad. Surge aquí otro elemento dinamizador de la construcción de significado que es la intencionalidad. A esto el autor agrega “sólo tiene significado las vivencia que es percibida reflexivamente” (ob.cit:p.85)

La construcción de significado constituye entonces una actividad humana orientada a erigir y transformar la realidad contextual del individuo. No es una construcción solitaria individual sino una producción social e histórica donde las vivencias, intereses, valores implican a la praxis didáctica de la Historia. Una significación didáctica que se traduce y se expande en una praxis institucional dentro de un contexto social, es un proceso con una dimensión histórica que trasciende la individualidad a favor de la comunidad académica. El significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado. Son significativas las vivencias que se captan reflexivamente. El significado es la manera en que el yo considera sus vivencias. La mirada reflexiva aísla una vivencia transcurrida, le presta la atención y la constituye como significativa. El significado de una vivencia sufre modificaciones según la clase de atención que el yo acuerda a esa vivencia. Esta teoría sustenta el significado en los actos, acciones, conductas, signos, atención, intencionalidad, motivación-para y motivación-porque. La motivación- para orienta la intencionalidad del autor y la motivación – porque es producto de sus vivencias y experiencias.

De allí que, el significado que el docente da a su didáctica dependen de las vivencias y experiencias desarrolladas en su proceso de formación como docente que se proyectan en su accionar docente. Esto representaría la **motivación- porque** que es la manifestación con base a lo vivido por el docente. De allí que sólo la reflexión continua de su accionar puede introducir las modificaciones de acuerdo a la atención

que preste a los impactos vivenciales que deja en sus estudiantes. Esa acción reflexiva, relacionada con la **motivación- para** determinará la aplicación de una didáctica innovadora y transformadora que fomente la construcción de un conocimiento pertinente, significativo en el estudiante

Según, Schütz (1962) todas las acciones de los sujetos están cargadas de significados y tienen un sentido, aunque el sujeto no haya querido significar algo, el otro puede interpretar su acción. Así las vivencias del sujeto podrán ser interpretadas de forma subjetiva pues el individuo las asocia a alguna experiencia ya vivida. Las vivencias, no tienen interpretación única, dependen de la perspectiva desde donde se interpretan. Esto supone una acción cíclica docente-estudiante, que pudiéramos graficar así:

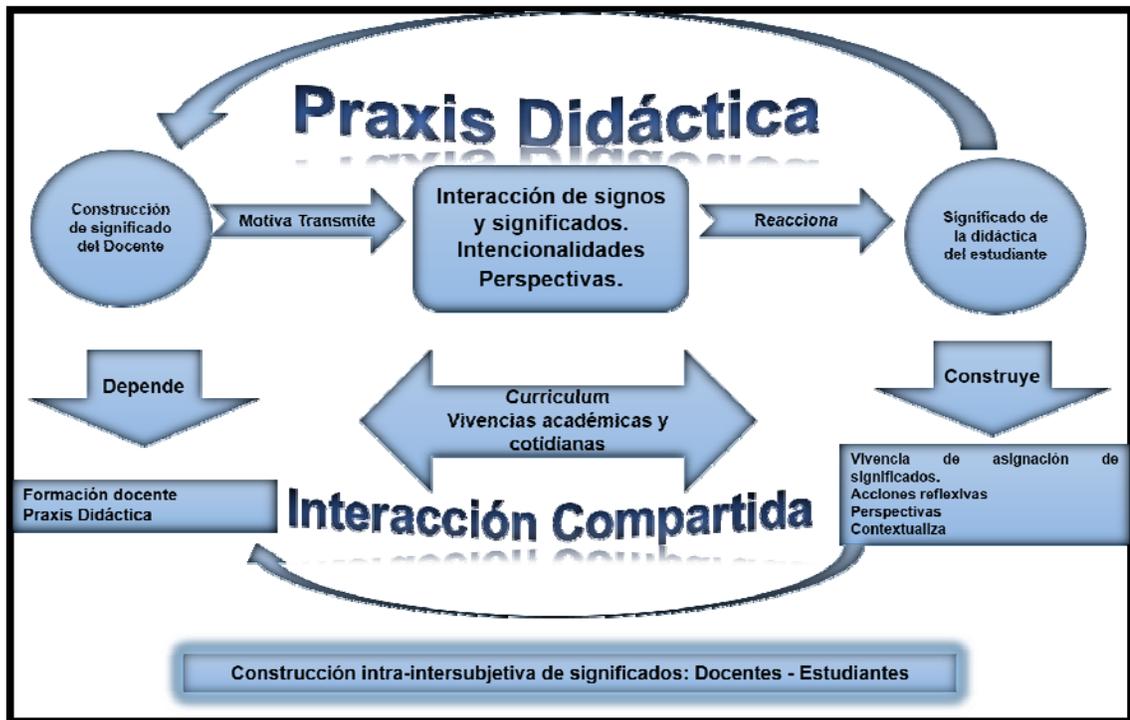


Gráfico 1.- Dinámica de la construcción de significados considerando lo planteado por Shutz. Adaptado por Calatayud (2023)

Formación del profesorado y didáctica de las Ciencias Sociales

La formación del profesorado constituye el fundamento esencial para que la didáctica de las ciencias sociales puesta en acción sea lo más eficiente posible en la construcción del conocimiento. Estas ciencias revisten de una complejidad al abarcar toda una gama de disciplinas, de las cuales el egresado debe poseer conocimiento: historia, geografía, sociología, antropología, economía, entre otras; aunado a que debe poseer las habilidades y destrezas para integrar dichas unidades curriculares en el análisis de la realidad social, primero aplicarlas él y luego poder transmitir las a sus estudiantes. En este sentido, Domínguez y otros (2005) expresan:

La complejidad de las Ciencias Sociales nos lleva a que el profesor se plantee el sentido curricular de las mismas, por lo que en la formación docente en Didáctica de las Ciencias Sociales no sólo se ha de trabajar en la profesionalización sino en las categorías del conocimiento humano que ayudarán a la persona a comprender su mundo, su historia, su cultura, los aspectos físicos que le rodean, la participación social y la formación básica del ciudadano (p.415).

El planteamiento anterior nos evidencia, que la formación del profesor de Ciencias Sociales constituye un verdadero reto dado a lo multidimensional que es su objeto de estudio, que es la realidad social. Estas ciencias son un “hábeas de conocimientos, métodos, líneas de investigación, que comprenden, describen y buscan explicaciones a los hechos sociales y a las interacciones humanas” (ob.cit. p.412).

La formación didáctica del profesor de Ciencias Sociales exige de éste grandes esfuerzos para conocer la estructura de las mismas, del cómo hacer para transmitir el conocimiento o mejor dicho de cómo el estudiante pueda aprehenderse del mismo de una manera crítica, reflexiva, asertiva, pertinente, con un alto criterio ético y de compromiso social. De allí que su formación sea de tan trascendental importancia. En este sentido, las diferentes universidades han transitado y transitan

con regularidad los caminos de construcción curriculares que consoliden esa formación bajo el perfil más idóneo posible con los retos que impone los cambios sociales contemporáneos.

En esa búsqueda la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad de Carabobo (FaCE-UC) elaboró un perfil del egresado que contempla la formación de un profesional con competencias en el área de las Ciencias Sociales; con una amplia formación en historia, geografía, sociología y cultura; capaz de promover la identidad nacional, local, regional y la diversidad cultural; destrezas y habilidades para la lectura y la producción escrita.

Así como también, el análisis de problemas sociales de dimensiones políticas, económicas, culturales, históricas y geográficas que afecten la comunidad; un profesional crítico, reflexivo, participativo y comprometido con la sociedad; formado para los campos sociales. En la elaboración perfil del egresado del Departamento de Ciencias Sociales de FACE-UC, tomó como referencia los cuatros pilares de la Educación propuestos por la UNESCO (1996) en la Conferencia Mundial de la Educación, los cuales son el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser, al respecto la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Delors (1996) en el primer informe presentado a la UNESCO insiste en la importancia de estos pilares y propone lo siguiente:

Aprender a conocer teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de las ciencias y las nuevas formas de la actividad económica y social, sienta como base para aprender durante toda la vida. Aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás su historia, tradiciones y espiritualidad que impulsa la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de inevitables conflictos. Aprender a hacer, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones y que facilita el trabajo en equipo. Aprender a ser, la necesidad de comprenderse a uno mismo, mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal (p. 11-17).

De acuerdo a lo anterior, este departamento presenta el perfil del egresado de Ciencias Sociales en cuanto al ser, el hacer, el saber y el convivir en el cual se señalan

las competencias académicas, habilidades destrezas, capacidad de análisis, la reflexión y compromiso social adquiridas durante la formación profesional en la FACE, por tanto, el Programa de Estudio de Licenciado en Educación mención Ciencias Sociales, contempla la formación del egresado en las siguientes competencias:

El Ser: En el cual se define a un profesional crítico, reflexivo, creativo, con espíritu investigativo, con conciencia histórica, compromiso ético, participativo y abierto al cambio y alta capacidad de comunicación oral y escrita.

El Hacer:

- Producción en el aula
- Participación en la comunidad
- Práctica pedagógica innovadora
- Expresión del pensamiento claro y coherente
- Investigador
- Promotor social
- Analiza procesos sociales
- Interpreta la realidad social

El Saber:

- Amplio conocimiento de fundamentos epistemológicos,
- filosóficos, sociológicos.
- Dominio de principios teóricos, enfoques de investigación,
- metodología, leyes y reglamentos.
- Conocimiento de la geopolítica
- Dominio de la historia y la geografía.

El Convivir:

- Trabajo en equipo
- Práctica la responsabilidad, justicia, solidaridad y tolerancia
- Conciencia ecológica
- Mantiene buenas relaciones interpersonales
- Individuo integrador y transformador

En la actualidad (2023), la FaCE-UC está en un proceso de implementación del curriculum por competencias, después de doce años aproximadamente de su construcción que fue aprobada por la Dirección General de Docencia y Desarrollo y

como lo expresa el documento aprobado en la Sesión Ordinaria del Consejo Universitario N° 1618 el 28 de mayo de 2011, denominados Políticas Académicas Curriculares de la Universidad de Carabobo.

Formación del egresado de Ciencias Sociales de la FaCE-UC desde un perfil basado en competencias

La formación bajo un paradigma de competencias surge como respuesta a la propuesta que se desprende del Proyecto Tuning – América Latina desde mediados del 2004 aproximadamente, en el cual se plantea entre sus objetivos la de alcanzar un amplio consenso a escala regional sobre la forma de entender los créditos, títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos serían capaces de desempeñar para lo cual se requiere la formación de profesionales competentes, para que puedan ser reconocidos a nivel global, ya que la dinámica mundial así lo exige.

De esta forma, el punto de partida del proyecto estaría en la búsqueda de puntos de referencia comunes, centrándose en las competencias y en las destrezas basadas siempre en el conocimiento (González, y otros: 2004). De allí que se hace menester, conceptualizar lo que significa un curriculum basado en competencias, el cual según Vargas, (2008)

Es una metodología de instrucción que identifica las habilidades básicas, conocimientos y actitudes que satisfacen normas específicas, enfatiza estándares de ejecución y facilita el aprendizaje individual. Es un enfoque educativo, que deriva su contenido de tareas efectivamente desempeñadas en un trabajo realizado por trabajadores competentes en su oficio, y basa la evaluación en el desempeño concreto a demostrar. Responde a cuatro preguntas: qué enseñar, cómo enseñar, cómo enunciar el criterio, y cómo evaluar; se expresa en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y resultados demostrables. (p.19)

El curriculum basado en competencias se fundamenta en el perfil del egresado, y este según este paradigma debe estar orientado al desarrollo de tres niveles de competencias: básicas, genéricas y específicas. Las básicas, implican el desarrollo de saberes complejos y generales que hacen falta para cualquier tipo de actividad intelectual. Las genéricas, llamadas también transversales apuntan a la formación de conocimientos, actitudes y habilidades en relación con los fines considerados importantes para el desempeño profesional; y las específicas están referidas al desarrollo de la disciplina en general y la profesión en particular. (ob.cit)

En este marco considerado se ejecuta la transformación curricular en la FaCE-UC, donde se elaboran los diferentes perfiles de competencias de las diferentes menciones, quedando el de Ciencias Sociales, estructurado en las siguientes competencias:

General: Desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes para la investigación, el análisis, comprensión y transformación de lo social, con perspectiva multi, inter y transdisciplinaria para abordar las dimensiones ecológicas, políticas, económicas, antropológicas, históricas, geográficas y epistemológicas con criterios didácticos que promuevan la formación de un ciudadano(a), reflexivo(a), participativo(a), corresponsable y ecológico en el marco jurídico-político nacional y mundial.

Específicas: Desarrolla una actitud crítica, participativa y reflexiva mediante el análisis del proceso evolutivo de la sociedad venezolana en sus diferentes etapas históricas, estableciendo relaciones con el sistema económico internacional.

Describe, analiza e interpreta con sentido crítico el desarrollo histórico, los aportes y aplicaciones de las teorías sociales con una mirada a la diversidad cultural a través de la interpretación de la realidad social.

Analiza el espacio geográfico y su dinámica a partir de la interdependencia de escalas local, regional, nacional y mundial a fin de generar producciones cartográficas, como resultado de las condiciones históricas determinadas para proporcionar propuestas a los problemas de la realidad espacial actual

Estas son algunas de las competencias específicas, pero las mismas se sintetizarían en el desarrollo del sentido crítico, reflexivo e interpretativo para el abordaje de la realidad socio-histórica, considerando lo multicultural en el contexto local, regional y mundial. Estas competencias se despliegan desde las áreas del ser, conocer, hacer y convivir.

El desarrollo de este perfil de formación requiere el manejo de la interdisciplinariedad en el análisis de la realidad social, de métodos de enseñanza fomentadores de la construcción del conocimiento y experticia en los procesos involucrados en la adquisición de aprendizajes.

Interdisciplinariedad y contextualización en la construcción del conocimiento pertinente en las Ciencias Sociales

El modo de conocer que inauguró la modernidad se basó en una continua fragmentación del conocimiento, lo que se contradice con la complejidad de la realidad social, donde interactúan una diversidad de elementos sociales, y su análisis amerita considerarse en su naturaleza inmanente. Para poder comprender esta tendencia de fragmentación cognitiva en las Ciencias Sociales es pertinente realizar una revisión de su origen, para luego explicitar la necesaria interdisciplinariedad y contextualización en la construcción de un conocimiento pertinente significativo y útil.

Las bases que sustentan la construcción del conocimiento sobre la realidad social en la modernidad significó la ruptura con la episteme medieval hegemónica de la iglesia católica, en la búsqueda de un saber secular sistemático y con validez empírica, condiciones ineludibles para ser considerado conocimiento científico según las premisas newtonianas y cartesianas que determinaron respectivamente la fundamentación física y filosófica del conocimiento en la modernidad.

Las Ciencias Sociales desde sus orígenes han sido cuestionadas sobre su calificación de “Ciencias”, dado a lo particular y complejo de la precisión de su objeto de estudio, y en esa búsqueda asumieron la metodología de las Ciencias

Naturales lo que se tradujo en la aplicación de una concepción fragmentaria en el abordaje metodológico, ontológico y epistémico sobre las realidades sociales.

Para Wallerstein (2006) “la ciencia social es una empresa del mundo moderno, sus raíces se encuentran plenamente desarrolladas desde el Siglo XVI en el intento por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica” (p.4). La legitimidad y caracterización del conocimiento científico dependía de la precisión de éste con la realidad y su validez universal. De acuerdo, al objeto de estudio las ciencias fueron clasificadas en dos grandes campos del saber: las Ciencias Naturales en estudios de la naturaleza, y las Humanidades relacionado con los estudios del hombre, y en el medio de estos dos campos quedaron las Ciencias Sociales, intentando precisar su objeto de estudio, fluctuando entre lo físico y lo filosófico según se acercarán más a una u otra ciencia.

Toda esta dinámica promueve el surgimiento del paradigma científico-positivista que tiene el axioma que existe una realidad exterior a mí y posible de objetivarla, y declarando al progreso como el fin hacia el cual deberían marchar todas las sociedades, lo que direccionó el énfasis en lo tecnológico y científico siendo los medios para alcanzar tal fin. Esto desencadenó la proliferación disciplinar para atender: la diversificación productiva a que surgió con la revolución industrial, adjunto a la explicación de los comportamientos sociales derivados de la nueva dinámica establecida, y la formación de nuevos profesionales en las diferentes áreas productivas.

Por otra parte, según el autor antes citado, la construcción del conocimiento ha estado supeditada a los paradigmas imperantes en las diferentes épocas, que a su vez han sido determinados por la estructura de poder establecida. Así desde el Siglo XVI hasta mediados del Siglo XX, la hegemonía estuvo representada por el Occidente Europeo, lo que determinó el enfoque eurocentrista en todas las áreas del saber y el sistema social mundial se caracterizó por una concepción dicotómica de un mundo moderno/civilizado/desarrollado versus mundo adicional/incivilizado/subdesarrollado, lo que significó grandes implicaciones desde el punto de vista epistémico, ontológico y axiológico.

Estas categorías establecieron una caracterización que dividía a la sociedad en occidental y no occidental, trasladándose esta taxonomía a la clasificación del conocimiento y por ende a las ciencias. Así se estructurarían las áreas de conocimiento y las respectivas ciencias y disciplinas que abarcarían su estudio

Bajo esta episteme, se estableció una línea de estudios del mundo moderno/civilizado (Historia y las Ciencias Sociales nomotéticas: Sociología, economía y ciencias políticas) y el estudio de lo no moderno (antropología y estudios orientales). Estas últimas se consideraban nomotéticas porque servían al conocimiento occidental y garantizaban su hegemonía en el sistema mundo. Además, eran fuente de conocimiento necesario de las realidades sociales en pro de su eurocentrismo estatal y político (Ciencias políticas); estudio del mercado (economía) y comportamiento social (Sociología), aspectos importantes para la planificación de las políticas estatales monopolizantes. (ob.cit.)

El Siglo XX, se convierte en un período de avances, pero de grandes convulsiones sociales también, los “no reconocidos” por su condición cultural, étnica, de género, políticas y/o económicas establecen presiones que modifican los postulados cognitivos sobre los que se había construido los saberes, y la necesidad de reestructuración disciplinar. Se cuestiona el eurocentrismo de las Ciencias Sociales y se repiensa si el patrimonio heredado por ella es parroquial (particular) y en qué medida la división del conocimiento contemporáneo en Ciencias Naturales, Sociales y Humanidades permiten realizar verdadera hermenéutica de la realidad.

Si para las Ciencias Naturales los cambios emergentes produjeron serios cuestionamientos a sus premisas, en las Ciencias Sociales el impacto fue mayor, ya que las dificultades para producir un conocimiento universal han significado un gran obstáculo epistémico. “Paradójicamente, actualmente las ciencias humanas son las que hacen el aporte más débil al estudio de la condición humana y esto sucede, precisamente porque están desunidas, fragmentadas y compartimentadas” (Morín: 2002, p.43)

De lo planteado anteriormente, se deduce que las Ciencias Sociales requieren una reestructuración en su enfoque para que éstas puedan asumir el rol verdadero que

les corresponde como ciencias de lo social. Sus premisas se hacen insuficientes, y hasta contradictorias, sino se hace el viraje en la dirección correcta que debieran atender éstas, que es el estudio social desde lo interdisciplinar.

La complejidad social emergente requiere de una visión dimensional diversa. No bastan las explicaciones particulares, requieren de un proceso de recursividad de lo particular y lo universal con el fin de entender y atender, desde lo disciplinar y multidisciplinar el nuevo sistema mundo, que ha dejado de considerarse como un sistema estático y de equilibrios sino dinámicos en el tiempo. “De hecho, la hiper especialización impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve); impide incluso, tratar los problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en su contexto”. (Morín: 2000, p.45)

En este contexto, la historia y demás ciencias sociales representan un conjunto disciplinar primordial que impulsan la comprensión de las nuevas concepciones de los sistemas sociales, estudiar la sincronía y diacronía permitirá tener una visión más amplia de lo real, así como el análisis desde las categorías económicas, políticas, geográficas, antropológicas, en fin, un abordaje interdisciplinario es requerido para los estudios culturales que demandan los movimientos sociales emergentes: estudios de género, no eurocéntricos, locales, de valores, en fin toda una gama de temas que ameritan voltear la mirada hacia ellos. No hay identidades absolutas, sino que debe acompañarse de la aceptación de las otras comunidades.

Repensar las Ciencias Sociales según Wallerstein, para la comprensión de las realizaciones sociales, requiere de la construcción de un conocimiento que sea el resultado de la integración de lo particular y lo universal, y no un “universalismo disfrazado”, romper con el estadocentrismo en que fueron sumergidas y dificultaron la consideración universal de los saberes por ellas generadas; así como el reconocimiento de que no hay un “unos” y “otros” sino un nosotros. Somos unidades interactuantes de un sistema planetario en términos morianos. Los estudios fragmentados y particulares dificultan la comprensión de una Sociedad Global. “El problema universal que está enfrentando la educación porque “hay una inadecuación cada vez más amplia y profunda por un lado los saberes que se construyen son

desunidos y compartimentados mientras que las realidades o problemas son cada vez más multidimensionales y poli disciplinarios” (ob.cit.p.40).

En este sentido, el fenómeno social desde la Ciencias Sociales debe ser analizado desde las diferentes dimensiones que lo conforman : lo histórico para comprender lo sincrónico y diacrónico en el desarrollo de dicho fenómeno, lo geográfico, al establecer la relación tiempo – espacio, lo económico, cultural, sociológico, en fin todo un entramado disciplinar interconectado para la comprensión de la realidad , pues esta no se presenta dividida, como se estudia desde la disciplinarietà, sino como un todo situado en su contexto.

Por otra parte, es importante destacar que para que el conocimiento construido desde las Ciencias Sociales sea pertinente debe ser contextualizado. Contextualizar los aprendizajes es situar al individuo en su realidad y, por ende, generar saberes concatenando los ámbitos interdisciplinarios y producir procesos de comprensión más factibles.

En este mismo orden de ideas, Morín expresa, que el conocimiento pertinente, además de requerir ser contextualizado, necesita ser abordado desde lo global, multidimensional y lo complejo. Desde lo global, tiene que considerarse la recursividad de lo local, regional y mundial. La sociedad es una unidad sistémica inmersa en un mundo global, donde las realidades sociales se ven implicadas de manera inter-retroactiva como lo señala Morín, por lo que lo que los hechos históricos como realidad social no pueden estudiarse de manera aislada sino en conexión con la dinámica mundial para poder aprehenderse de manera lógica y coherente.

En relación a lo multidimensional “la sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, políticas, religiosas, culturales. El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones” (ob.cit. p.42). Ello determina que no se pueden aislar las partes del todo que conforma una realidad social, ya que cada uno de las dimensiones que la conforman se impactan entre sí. Así, como ese conocimiento debe enfrentar la complejidad, que es la unión entre la unidad y la multiplicidad del hecho histórico.

En suma, la educación para promover un conocimiento pertinente debe promover “una inteligencia general, apta para referirse de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (ob.cit. p.42). En este sentido, el conocimiento derivado del estudio desde las Ciencias Sociales, debe responder a los principios de: interdisciplinariedad, contextualización, significancia, utilidad, dialogicidad y pertinencia en general.

Explicación, comprensión e interpretación: Un ciclo recursivo en la construcción del conocimiento histórico

La construcción del conocimiento implica un proceso recursivo que va desde la explicación, comprensión e interpretación y viceversa. El movimiento de la comprensión según Gadamer (1998) discurre del todo a las partes y de nuevo al todo. Poder confluir todos los detalles de ese todo es el criterio fundamental para el logro de la comprensión, y la falta de confluencia de éstos significa el fracaso de esta tarea. Ahora bien, la gran interrogante es como desde la mediación de la acción docente se puede promover dicha comprensión.

Para intentar hacer una aproximación explicativa de dicho proceso se hará uso de algunas de las categorías conceptuales que propone Gadamer, en su círculo hermenéutico de la comprensión. En esta acción de ir del todo a las partes y viceversa que expresa el autor, se habla de tres procesos imbricados: comprensión-interpretación-aplicación, y se vuelve a la comprensión.

El docente como mediador de aprendizajes orienta su acción hacia el logro comprensivo del objeto de estudio haciendo uso en un primer momento de la explicación, no obstante, muchas veces no se alcanza tal fin, ya que se dificulta la producción de *participación en el significado común*, es decir la convergencia en la significancia que el profesor da al hecho histórico y la del estudiante.

Si esto no se ocurre, entonces no puede producirse el círculo hermenéutico de la comprensión, es decir, lograr un acuerdo común en la significación y representación de las realidades históricas que se transmite en el texto oral o escrito.

“La comprensión humana sobrepasa la explicación. Ésta incluye, necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita empatía (Morín: 2000, p.101), donde el diálogo a través del lenguaje resulta elemento esencial, del cual dependerá esta participación- en el hecho histórico.

Asimismo, es importante considerar, otra categoría que es la pertenencia a una tradición, como seres históricos, el estudiante debe sentirse copartícipe de esa historia, que ésta no es algo ajeno a ellos. Extrapolando se pudiera afirmar que los contenidos de Historia de Venezuela, que son en su mayoría “conocidos”, más no vividos por los estudiantes, resulta menester construir puentes cognitivos, que permitan a estos vincularse con esta pertenencia.

Por otra parte, la naturaleza de estos contenidos implica moverse dentro de la *distancia temporal* y su *significado para la comprensión*. Es necesario hacer la recursividad del pasado con el presente, establecer esta interconexión vinculante, para lo cual es importante el manejo del tiempo histórico, llamado también tiempo social, que promoverá el tratamiento sincrónico y diacrónico en el devenir histórico de la realidad social, lo que va de la mano con la contextualización histórica.

Todo ello, como parte del círculo de comprensión entre el todo y las partes que para complementarse debe darse lo que Gadamer denomina “anticipo de compleción”. Según esto, “sólo es comprensible lo que constituye una unidad de sentido acabada” (p.67), es decir, si para el receptor de la información no tiene significado o sentido lo que se le está transmitiendo, difícilmente pueda haber comprensión del mensaje. En este sentido, la praxis docente es un espacio intersubjetivo por excelencia, donde el diálogo debe generar entre los entes interactuantes un intercambio de percepciones y significados más o menos sincronizados entre los sujetos interactuantes: docente-discente.

El docente como mediador de aprendizajes orienta su acción hacia el logro comprensivo del objeto de estudio haciendo uso de la explicación, no obstante, muchas veces no se alcanza tal fin, ya que se dificulta la producción de *participación en el significado común*, es decir la convergencia en la significancia que el profesor

da al hecho histórico y la del estudiante, evidentemente con sus particularidades, pero no en contraposición. En esta empresa es inmanente la dialéctica docente-discente y entre ellos un nexo vinculante que es el lenguaje, del cual dependerá el acuerdo en la cosa hecho histórico, si esto no se ocurre, entonces se dificulta el proceso de comprensión, es decir, lograr un acuerdo común en la significación y representación de las realidades históricas que se transmite en el texto oral o escrito.

Extrapolando se pudiera afirmar que los contenidos de Historia de Venezuela, que son en su mayoría “conocidos”, más no vividos por los estudiantes, resulta menester construir puentes cognitivos, que permitan a estos vincularse con la *pertenencia a una tradición* – el hecho histórico-, ya que somos como lo señala Gadamer, “seres históricos”, y por lo tanto somos copartícipes de esa historia.

Por otra parte, la naturaleza de estos contenidos implica moverse dentro de la *distancia temporal* y su *significado para la comprensión*. En este sentido, Gadamer (ob.cit. 68) expresa que:

El tiempo no es primariamente un foso que haya que salvar sino la base del acontecer en el que radica la comprensión actual. El supuesto ingenuo del historicismo fue creer que es posible trasladarse al espíritu de la época, pensar con sus conceptos y representaciones y no con los propios y forjar de ese modo la objetividad histórica. (s/p)

La historia debe ser comprendida en su devenir e intentar establecer la fusión de horizontes como proceso recursivo entre pasado y presente. La dificultad se manifiesta en la pretensión de la intención pedagógica de que el estudiante capture la esencia del pasado con las categorías conceptuales que se tienen en el presente, sin considerar el texto en su contexto, es decir, el hecho en su contexto histórico. Éste no debe abordarse como algo totalmente ajeno a mí, a nuestro ser en el mundo, sino como algo que nos implica ineludiblemente.

En síntesis, la comprensión implica un entramado de elementos a considerar dentro del círculo hermenéutico, parece perentorio que los docentes que median sobre los procesos históricos, logren motivar y atraer la atención de los discentes con el fin de empezar un proceso de comprensión. La comprensión, así

planteada, implica la confluencia de dos procesos cognitivos bien complejos, como son el análisis y la síntesis.

Para, Ricoeur (2006), tanto la explicación como la comprensión tienden a traslaparse, en la explicación nosotros explicamos o desplegamos la gama de proposiciones y sentidos, mientras que, en la comprensión, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis. Todo proceso de explicación conlleva a un análisis donde el docente intenta a través de la descomposición de la realidad histórica generar la participación del escucha en el significado común del texto. Evidentemente que no hay garantía de que este escucha converja en el significado pretendido se le dé al texto mediado, de allí la trascendencia de la acción docente.

La síntesis estaría representada en la construcción del significado que hace el estudiante, pues este debe capturar en detalle la gama de proposiciones que el docente transmite para armarlas en una unidad de sentido y significancia. En suma, la comprensión según Ricoeur (2006) “depende de la significatividad de formas de expresión tales como signos fisonómicos, gestuales, vocales o escritos, así como los documentos y monumentos” (p.63).

Es decir, la comprensión depende de procesos de expresión o explicación en el campo educativo de lo que pueda transmitir el docente y del anclaje que logre realizar en pro de la significancia de los saberes que intenta cultivar en sus estudiantes, por ello el lenguaje se constituye aquí en un factor trascendental en la acción educativa. Al hacer referencia de la construcción de conocimiento en Historia la explicación y la comprensión son procesos que interactúan dialécticamente, en el primero despliega una gama de proposiciones y sentidos, mientras que, en el segundo, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis. Transitado la trayectoria explicación, comprensión e interpretación, faltaría un proceso que es la aplicación, con éste se consolida la verdadera comprensión y aprehensión del conocimiento histórico. La gran pregunta que siempre se hacen los estudiantes, es el ¿Para qué se estudia la Historia? ¿Cuál es su utilidad?, y muchas preguntas como éstas. Según mi consideración esto está

directamente relacionado con la aplicación del conocimiento histórico, pues éste debe servir para comprender la realidad que se vive y poder contribuir a la transformación de las realidades cuando no son las más idóneas para alcanzar el bienestar social. Una historia que problematiza lo que se vive y desde la cual se pueden entender los cambios sociales y avizorar las posibles acciones para transformar lo requerido.

En el marco de lo expresado, éstos elementos han de considerarse para la formulación de un corpus teórico sobre la didáctica de la Historia, donde desde las estrategias motivacionales, los métodos, estrategias tanto de enseñanza como de evaluación, recursos y todo el entramado de factores implicados, han de revisarse para estructurarlo adecuadamente.

Didáctica de la historia y su reflexión

Antes de hablar de didáctica de la Historia es importante hacer alusión al concepto de Historia. Para Koselleck, (1993), esta disciplina es tanto conexión entre los sucesos como su representación. El propio significado de historia, tiene un carácter tanto histórico como sistemático. El propio significado de historia, que se refiere a saber de sí misma, puede entenderse como la fórmula general de un círculo pretendidamente antropológico que remite la experiencia histórica a su conocimiento y viceversa.

La Historia es una de las disciplinas que conforman a las Ciencias Sociales, y ella estudia el devenir de la realidad social que vive la sociedad, que transformado en conocimiento permite reflexionar sobre los diferentes elementos que la conforman y como ha impactado de manera recursiva y retroactiva en la dimensión económica, política y social de éstas. No es conocimiento acabado sino construcción social sistemática y cambiante, sino conocimiento que se construye y reconstruye desde la intersubjetividad de los docentes y estudiantes. En la investigación, el concepto se considera como unidad curricular, y objeto de análisis para describir, e interpretar los elementos que se consideran para su construcción como conocimiento, comprensión e interpretación vinculando elementos esenciales del mismo como tiempo histórico,

sincronía, diacronía, causalidad, multicausalidad, así como sus dificultades para su significación valorativa en los actores estudiados.

En cuanto a la didáctica de la Historia, Pagés, (1994) considera que es una didáctica especial, que tiene como propósito analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizaje. En la tesis esta categoría involucra todos los aspectos relativos a la dialéctica de los elementos que se ponen en práctica dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, como los contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, contextos de las aulas de clase, políticas educativas, formas de evaluación, ideologías involucradas ,métodos , recursos, estrategias motivacionales en fin,; la imbricación de estos elementos que conforman el tejido pragmático del proceso educativo universitario en la enseñanza de la Historia.

Este constructo teórico permitió caracterizar e interpretar todos los elementos antes mencionados que conllevó a comprender el significado de la didáctica desde la percepción del docente y de los estudiantes, y qué elementos a considerar para que ésta se oriente a la construcción de aprendizajes significativos para los estudiantes, y de significación asertiva y pertinente para el docente. Todo ello contribuyó a proponer un corpus teórico de cómo direccionar una praxis docente transformadora en la enseñanza de y desde la Historia.

La didáctica de la Historia es importante en la formación de los futuros docentes que impartirán dicha unidad curricular, ya que de ello depende la transposición del conocimiento histórico en los estudiantes, para ello se requiere que esta se sustente en dos prácticas: la práctica de enseñar y la práctica de enseñar a aprender, a fin de promover el desarrollo del pensamiento histórico y la metodología para investigar en historia, para lo cual, según Ibagón, y Minte, (2019):

Los estudiantes deben apropiarse y adaptar el método histórico, esto es: recoger información sobre el tema objeto de estudio; formular hipótesis explicativas; seleccionar, analizar y clasificar fuentes

históricas; establecer críticas a las fuentes; identificar causas y consecuencias históricas, y formular explicaciones y argumentaciones históricas sobre los hechos y procesos estudiados (p.125)

Los docentes de Historia y de Ciencias Sociales en general tienen la labor de preparar a los estudiantes, de hacerlos más conscientes de la complejidad que han adquirido los actuales fenómenos sociales, las lógicas con las que opera la sociedad, y a su vez llevarlos a la comprensión de las diferentes acciones e intereses de los actores que operan en el marco de las dinámicas de análisis. Los conocimientos aportados por la historia y las ciencias sociales favorecen la consolidación de procesos de significación social, lo cual implica cambiar la forma de entender la enseñanza de la historia como una tarea que, lejos de una mimesis miniaturizada del saber académico, emprende constantes procesos de descontextualización y recontextualización, a través del manejo de competencias

El aprendizaje en las ciencias sociales ayuda a potenciar en el estudiante las capacidades de análisis, reflexión, interpretación, representación, formulación y generalización, entre otras. La didáctica cumple una función central al contribuir al desarrollo de estas habilidades. En el estudio de los procesos históricos es vital que el estudiante comprenda los factores internos y externos que se relacionan de manera directa o indirecta con los actores sociales, así como su vínculo con el saber histórico. La didáctica adecua el tratamiento de las problemáticas y fomenta la interrelación entre las diversas estructuras de análisis de una sociedad, a saber, económico, cultural, ideológico, social, política, entre otros.

Propicia de igual manera, la explicación causal de los hechos, así como la dilucidación intencional de los actores involucrados en cada suceso histórico. Su carácter interdisciplinario viabiliza su interacción con el discurso de otros campos del saber, lo cual resulta útil para el enriquecimiento del tratamiento de las temáticas. La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia involucra un proceso reflexivo por parte del educando en torno a los problemas del ser humano en un tiempo y un espacio específicos. Así mismo, implica un trabajo de motivación al estudiante para

que pueda aprender a pensar históricamente y conocer las bases metodológicas con las que se aborda el conocimiento histórico, los valores que representa, su papel en la vida cotidiana y en el ámbito sociocultural, unido a los procesos de reflexión que propicia.

Métodos de Enseñanza de la Historia

La Historia como disciplina integrante de la Ciencias Sociales cuenta con una didáctica especial, ya que sus métodos deben ser particulares por la naturaleza de esta unidad curricular, aunque comparte con las primeras modelos, teorías y leyes relacionados con las dimensiones económicas, políticas-sociales y religiosas que permiten el estudio de las generalidades sociales para al esclarecimiento de lo que se desea investigar.

Desde la didáctica especial se establecen una serie de métodos de enseñanza de la Historia, entre las que destaca la de Miranda Basurto (citado en Romero, R: 2005) que establece los siguientes:

Método Comparativo (“progresivo”): su objetivo es encontrar similitudes y diferencias entre procesos sujetos históricos a fin de comprender los cambios a nivel micro y macro de éstos.

Método Sincrónico: se utiliza para estudiar procesos históricos que se suceden en un mismo tiempo o bien cercano el uno del otro, para comprender el contexto histórico espacio-tiempo donde se desarrollan.

Método etnográfico: utilizado para estudiar la Historia de las etnias o grupos sociales particularizándolos, es decir, hallando sus principales características y diferenciarlos de otros grupos.

Método Combinado (“de las Ciencias Sociales”): estudia los procesos o sujetos históricos específicos bajo los diferentes objetos de investigación de distintas disciplinas dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, considerando las percepciones desde cada disciplina.

Método concéntrico (“Cíclico”): Tiene por objeto estudiar un proceso o sujeto histórico en particular de manera aislada y total estudiándolo siempre partiendo

de lo esencial - particular a lo general. De manera que al centro de la investigación se hallan los *conceptos* y en los círculos concéntricos exteriores se hallan los elementos, características, condiciones, tipos, diferencias, divisiones generales, selección y estructuración de contenidos, objetivos, pasos, categorías, importancia, compromisos, recomendaciones, promoción, actividades, entre otros.

Método de Temas (“motivos de estudio”): se estudia un proceso histórico, estableciendo la relación con otros temas relacionados con éstos, de manera total y conexas.

Método Biográfico: se utilizan para indagar sobre la vida y obra de personajes determinados para establecer su relación con procesos y otros sujetos históricos.

Método Monográfico: se orienta a profundizar el estudio de un proceso o sujeto histórico determinado, para caracterizarlo y descubrir nuevos elementos de éste.

Método Geográfico: se busca vincular el impacto geográfico en las particularidades en que se produjeron los procesos históricos y en los sujetos participantes de éstos.

Método Demostrativo: su objetivo es demostrar los resultados de un determinado proceso para lo cual se analizan cada uno de elementos intervinientes en dicho proceso, esto ayuda a comprender el devenir histórico.

Método Descriptivo (“narrativo”): se explican los procesos o sujetos históricos utilizando la narrativa cronológica en que se suscitaron los acontecimientos relacionados con el objeto de estudio. Se utiliza mucho en la forma en que se conduce la didáctica de la Historia.

Método Pragmático (“inferencia”): pretende que el estudiante a través de una práctica infiera los elementos contentivos de un proceso histórico, Una vez explicado el objeto de estudio, los estudiantes propondrán elementos o situaciones que pudieran incorporarse a dicho acontecimiento, o que de repente no fueron considerados en dicha explicación. El objetivo es fomentar la deducción y la inferencia en el estudiante.

Método Parlamentario (o “legislativo”): tiene por objeto destacar la implicación de las normas sociales en las actuaciones de los sujetos históricos, quienes pueden actuar confrontándolas o haciéndole seguimiento a las misma; por lo general están vinculadas con el tipo de gobierno y de Estado, así como del contexto histórico en dónde se encuentra inmerso el sujeto o grupo histórico.

Método Conmemorativo: tiene por objeto recordar y resaltar los sucesos o personajes históricos, a fin de conservar la memoria histórica, pero esto también depende de las ideologías políticas imperantes en un momento determinado. Este método puede servir para vincular o estudiar la trascendencia del pasado con el presente, al establecer causas y consecuencias.

Método Económico: estudia las estructuras económicas vinculadas con los procesos históricos objeto de estudio: actividades económicas, fuerzas productivas, modelos económicos, factores de producción, entre otros aspectos.

Método de Clasificación: consiste en el estudio de varios procesos o sujetos históricos, a fin de clasificarlos de acuerdo a criterios determinados, que pueden ser: por orden de importancia, cronología, espacio geográfico, impacto, tiempo de duración, en fin el criterio que se establezca para realizar dicha clasificación.

Dificultades en la didáctica de la Historia

El propósito de la didáctica de la Historia, es la búsqueda de propuestas que permitan hacer más efectiva la enseñanza de la Historia, para ello es necesario identificar las debilidades y desafíos que se presentan tanto en la praxis educativa como en la formación de los profesionales que dictarán dicha unidad curricular. Al respecto, Pagés, (2018) expresa:

Los propósitos de la investigación en didáctica de la historia consisten en conocer más y mejor los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la historia con el fin de mejorar las prácticas y formar el pensamiento histórico de la ciudadanía para situarse en el presente y entender su historicidad. Y mejorar la formación inicial y continuada de los y las docentes. (p.4)

La mayoría de las investigaciones realizadas en relación a la didáctica de la Historia demuestran que existen serias debilidades en el cómo se conducen los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta área del saber, y que son mucho los desafíos que tienen los profesionales dedicados a esta labor, ya que deben conocer las herramientas básicas para integrar la investigación didáctica en su quehacer formativo y atender las diferentes dificultades que se presentan en esta materia.

Las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la historia vienen dadas, por un lado por el nivel de abstracción de esta unidad curricular, cuyo contenido se enfoca en el estudio del pasado, lo que hace complejo la contextualización de dichos contenidos por el estudiante, y para el docente la mediación de este proceso en cuanto a estrategias efectivas para facilitar que el estudiante logre la aprehensión de este conocimiento.

Por otra parte, el hecho que los contenidos históricos pertenecen de alguna manera al acervo cultural y social del estudiante, de alguna forma le impacta e influyen en la representación social en el imaginario colectivo de éste, representando verdaderos desafíos. Dentro de las dificultades que se presentan destacan las expuestas por Prats (2001) quien es considerado uno de los estudiosos prominentes de la didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales para la praxis didáctica del profesor de Historia.

Este autor, divide las dificultades de esta disciplina en dos grandes grupos: contextuales, referidas a la acción didáctica; y el segundo, con la naturaleza del conocimiento histórico, cada una de las cuales serán explicadas a grosso modo.

Dificultades contextuales

Estas dificultades están relacionadas con tres factores: a la visión social de la historia; la función política que, en ocasiones, pretenden dar algunos gobernantes a esta materia; y, por último, a la tradición y formación de los docentes. Se procederá a explicar brevemente cada uno de estos aspectos.

Visión social de la historia.

El saber histórico en primer lugar, ha estado vinculado con una visión erudita del conocimiento del pasado, a la capacidad de recordar datos, fechas de acontecimientos o simplemente recitar nombres de glorias y personajes pasados, quedándose en la mayoría de los casos con el planteamiento local del hecho histórico, en menoscabo de su imbricación general con la dinámica social, que impone la interrelación de los diferentes aspectos que involucra un proceso holístico dinámico.

Esto demanda del docente un conocimiento y aplicación desde la globalidad social de métodos y teorías de enseñanza y aprendizaje que promuevan la construcción del conocimiento histórico, ya que esta didáctica lamentablemente ha estado más vinculada hacia la erudición que a una ciencia social; así como a la contextualización de lo singular. Asimismo, se hace alusión, a la falta de perspectiva de los fenómenos históricos en el tiempo, dificultándose al estudiante comprender los hechos de vieja data, y más bien centrar el estudio en los más cercano a la realidad más inmediata o contemporánea, lo que resulta en una sobrevaloración de lo contemporáneo. En este sentido, los informantes 2 y 3 manifiestan:

2.27. Eso me llevó a plantear esa idea de la historia comunitaria.

2.32. Ese proyecto que se llamaba “El barrio cuenta su historia”

3.17. Bueno profe, en la actualidad y en la situación que nos encontramos debemos abordar las clases de Historia haciendo énfasis en lo que se está dando- el tema del día a día-, estudiar lo reciente para que el estudiante se interese más.

Es importante resaltar y considerar lo contemporáneo y local como hecho histórico, pero sin perder de vista que no se debe sobrevalorar lo contemporáneo a pesar de que pueda resultar de mayor significatividad para los jóvenes, porque se puede correr el riesgo como señala Prats, y como realmente está sucediendo de consolidar la formación de “una sociedad desmemoriada” convirtiéndose esto en un obstáculo para configurar una visión correcta del pasado. Esto no significa que no sea necesario estudiar la historia reciente, pero que hay que hacerlo con visiones

diacrónicas amplias y sabiendo contextualizar los hechos en formaciones sociales que permitan un análisis apropiado y completo del contexto donde tenga lugar la historia reciente.

Utilización política de la historia

La historia, desde la formación de los estados nacionales surge como una disciplina destinada al fomento de los nacionalismos y justificación de las acciones de personajes, héroes desatacados del acontecer histórico. “En ocasiones, los gobiernos y algunos políticos se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus tesis sobre su presente”; así como también para configurar la conciencia de los ciudadanos sobre sus representaciones sociales, que fortalezcan un imaginario social nacionalista, sobrevalorando, “glorias nacionales” o simplemente para crear adhesiones políticas (ob. cit: p.18)

Esto se evidencia en los cambios curriculares relacionados con los contenidos en esta disciplina. Un ejemplo de ello es la modificación suscitada en algunos contenidos históricos en los textos de la Colección Bicentenario en el caso venezolano, donde se dio un viraje en la narrativa de ciertos acontecimientos históricos, como resultado de la nueva ideología y política imperante en el siglo XXI, la cual ha sido calificada como “Socialismo del Siglo XXI”. Esto es corroborado con lo que expresa la informante 3:

3.1 Para mí la historia en estos momentos tiene un concepto distinto porque estamos con la historia de la insurgencia, rescatando la historia local. Nosotros éramos invisibilizados

3.27 Asimismo, vemos que los libros de la Colección Bicentenario son distintos a los libros tradicionales de historia porque en ellos se trata la historia de lo que verdad pasó en nuestro país, hacen énfasis en lo que marcó la pauta y que el proceso histórico no es el que nos cuentan tradicionalmente, sino que es éste.

Se deduce en esta expresión, cuál es la posición política de la docente, y no es que se pretenda no tener tendencias políticas, porque como decía

Aristóteles, “el hombre es un animal político”, todos tenemos una percepción de la política, y más aún en los estudiosos de las ciencias sociales, cuyo estudio permite acceder a las diferentes dimensiones de la dinámica social que involucra la parte política ,desde una diversidad de paradigmas, aunado al hecho que el objeto de estas ciencias es el hombre como ser social.

Es de hacer notar, que esto no es una novedad, sino que por el contrario es un mal uso que se le ha dado a la historia como instrumento político e ideológico de las fuerzas que ostentan el poder en determinados momentos históricos, representando un elemento contextual de trascendencia que hace que la enseñanza de la historia sea afectada por estas posturas pocas objetivas y científicas, poniendo en tela de juicio la consideración de la historia como una ciencia social. Lo importante es que como docentes se tenga conciencia de la objetividad que debe revestir el análisis de los hechos sociales.

Tradición y formación de los docentes

La tendencia del profesorado está en la línea de promover una enseñanza enunciativa, poco participativa y de saberes cerrados y concluidos, y no como ciencia en construcción, lo que incentiva la memorización, poca trascendencia y vinculación de ese pasado con el presente. Asimismo, la alineación de los profesores con una corriente epistemológica, redundante en que el esfuerzo se oriente más que enseñar historia, en transmitir visiones historiográficas, donde no se promueva la comprensión del hecho histórico, resultando poco comprensibles los contenidos y de poca significancia.

En cuanto a esta dificultad hay que destacar también que en el caso de la formación que reciben los estudiantes de la Mención Ciencias Sociales de la FaCE-UC, sigue la tendencia hacia la disciplinariedad curricular de las unidades curriculares que comprende este campo del saber, y no a la interdisciplinariedad de la misma, a pesar que en los niveles de primaria y secundaria del Sistema Educativo Venezolano –campo laboral por lo general del egresado de esta mención- se está haciendo énfasis en la planificación integral de los saberes de estas ciencias. En el

nivel primario se está planificando por proyectos, con la consecuente integración de asignaturas, y en Secundaria se está trabajando con la asignatura Memoria, territorialidad y Ciudadanía, donde se “pretende” integrar la historia, geografía y ciudadanía.

En suma, se puede decir, que existe un desfase en la formación del futuro egresado de educación en la FaCE-UC y me atrevería a generalizar que en todas las instituciones educativas de educación superior que egresan profesionales de la docencia de Ciencias Sociales, y los requerimientos que la realidad educativa exige en cuanto a la interdisciplinariedad se refiere en los distintos niveles del Sistema Educativo Venezolano. Necesario es curricularmente integrar los saberes de estas ciencias, para que el egresado pueda aplicar la integración de saberes en su campo laboral. Esto es corroborado con el planteamiento que realizó el informante 2:

2:33 Yo creo que nosotros como facultad tenemos un reto. En este momento, esta facultad está de espaldas y eso te lo digo con propiedad porque tengo las dos visiones, me muevo en los dos niveles con responsabilidades, por lo que te dije antes, porque coordino la parte de formación docente en Educación Media. Entonces la facultad, está de espalda ahorita a lo que es la propuesta que tiene el ente rector que es el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

2:34. El área de Sociales también ha sufrido modificaciones con el nuevo diseño, ahora es entendida con una visión integral: geografía, historia y ciudadanía, que supone la idea que la puedes trabajar integralmente esas tres áreas (...). Entonces, bueno en la medida en que podamos ver eso de manera integral quizás nos aproximemos a procesos de aprendizaje un poco más aterrizado en la realidad. Ahora esta facultad está en este momento desconectada de esa visión, el ministerio va por un lado y la universidad va por otro (...) No digo sólo esta universidad, en general todas las universidades. (...) Es decir, no hay como puntos de encuentros, y esta es una cosa que nuestros egresados lo van a notar y a padecer en la medida que se encuentren con la realidad del campo laboral

A pesar, de que se está en un proceso de implementación de un nuevo diseño curricular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, en todas las menciones que administra dicha Facultad, en el caso de la Mención de Ciencias Sociales, donde se forma al futuro docente en esta área de conocimiento, no

se consideró en la formación de este docente la necesaria integración de las disciplinas que abarca las ciencias sociales.

Se sigue curricularmente hablando de geografía, historia, sociología, antropología, de manera fragmentada. De manera que se sigue en el mismo modelo curricular que ha persistido desde que se creó esta facultad. Para poder orientarse la didáctica de esta mención hacia una estructura multidisciplinaria debe formarse considerándose este perfil requerido. Evidentemente la tarea no es fácil pues se requiere diseñar unidades curriculares integradas. Este es el reto y uno de los caminos para consolidar una verdadera integración de las Ciencias Sociales. Al respecto, Agirre, (2021), expresa en sus aportes, con relación a la formación del docente de Ciencias Sociales:

Es fundamental estimular al profesor para que no dé todo por hecho y reflexione sobre su práctica. Resulta esencial también tomar conciencia de las pautas que seguimos, reflexionar sobre las teorías implícitas, porque solo así podremos cambiar nuestro comportamiento y maneras de enseñar en la práctica. Tenemos que motivar al profesorado a autoconocer y autogestionar su práctica. El diseño y establecimiento de las reformas educativas persiguen una mejora en la calidad de la enseñanza con la presencia de contenidos de procedimiento y de competencias, trabajando aptitudes y estrategias que conviertan al alumno en competente, en autónomo y que sea capaz de entender y actuar sobre los problemas actuales. Opino que estas reformas escolares deberían comenzar por los propios docentes. (p. 22-23)

Para que pueda suscitarse algún cambio curricular es prioritario motivar y formar a los docentes en la transformación que se pretendan implantar, porque en definitiva a ellos es que les corresponde poner en práctica dichos currículum, he aquí una de los errores que se cometen con mucha frecuencia. Asimismo, otro factor a considerar dentro de estas dificultades es la tendencia hacia formación del conocimiento en los saberes de las distintas disciplinas que comprende las ciencias sociales, y no tanto hacia la didáctica de éstas, de allí que se tengan muy buenos profesores en cuanto al dominio de saberes, pero con debilidades en el uso de estrategias de enseñanza motivantes y diversas.

Dificultades inherentes a la naturaleza del conocimiento histórico

Estas dificultades se relacionan con las características inherentes a este conocimiento y la complejidad que reviste su construcción, ya que es producto del imaginario social en su devenir histórico. En este sentido, estas dificultades se abordarán desde la generalidad y especificidad de dicho conocimiento según lo manifestado por Prats.

Dentro de las dificultades generales, se hará referencia a: su naturaleza como ciencia social, imposibilidad de reproducir hechos concretos del pasado y divergencia conceptual; y en cuanto a las específicas, se hará alusión al aprendizaje de conceptos teóricos, percepción del tiempo, casualidad y multicasualidad y localización e identificación de espacios culturales.

Dificultades Generales en la construcción del conocimiento histórico

El objeto de estudio de la historia como ciencia social es la vida del hombre en su devenir histórico, pero a su vez, estudiada por éstos, lo que se traduce en una relación sujeto-objeto compleja, pues para muchos esto hace que los estudios históricos adolezcan de cierta subjetividad; lo que hace necesario el uso de métodos y técnicas de investigación histórica para hacerla más objetiva y científica. Asimismo, al ser su objeto de estudio básicamente, el análisis, e interpretación de hechos del pasado, acontecidos en contextos bien definidos y singulares, se duda de que sus apreciaciones sean generalizables.

De allí que es menester la interrelación de los hechos históricos en el contexto Sistema Mundo, a fin de percibir de una manera más pertinente la conexión existente entre lo singular y general de estos hechos, un abordaje de manera holística. “El historiador que sea digno de este nombre debe exponer cada acontecimiento como parte de un todo, o lo que es lo mismo debe exponer en cada acontecimiento la forma de la historia en general” (Wilhem Von Humboldt, citado por Koselleck, 1993, p.55).

Por otra parte, como ciencia de lo social, la historia involucra todo un entramado de factores, que hacen del estudio histórico un fenómeno complejo y de un holismo metódico necesario en su tratamiento didáctico, lo que pocas veces se utiliza, aunado a que para su comprensión se requiera del dominio de modelos de conocimientos muy abstractos y la utilización de variables y relaciones difícilmente aislables. El estudio de la historia, en toda su complejidad, supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel, que capture la recursividad particular-general en el hecho histórico.

En este mismo orden de ideas, una segunda dificultad para el aprendizaje de la historia radica en la imposibilidad de reproducir los hechos concretos del pasado, y el sesgo del que puede adolecer la información que se suministra como contenidos históricos, dificultando en muchos casos la dilucidación de las temáticas de la asignatura. El conocimiento de hechos cuenta con tan sólo de las fuentes como: restos arqueológicos, documentos, cuadros de pintura, entre otros.), que suponen un trabajo de análisis, crítica y relación que comporta cierta especialización técnica, lo que conlleva a que muchos docentes opten por impartir la historia a través de libros de textos que ofrezcan informaciones acabadas o mediante clases magistrales. En este sentido, todos los docentes entrevistados hacen uso de las fuentes secundarias, es decir, textos, no se observó el uso de fuentes primarias en ninguna de las clases.

Otra dificultad la representa el hecho de que no existen acuerdos en las categorías o definiciones de los términos que se utilizan en esta disciplina, sino que por el contrario proliferan las divergencias en el vocabulario conceptual que sirve de acercamiento a los datos empíricos, lo que obstaculiza el aprendizaje de los conceptos históricos por el relativismo semántico que se produce al estar supeditados éstos a los contextos sociales, políticos y en general históricos de la realidad social, que se pretende explicar, interpretar y aprehender, lo que resulta condición sine qua non para la construcción de ese conocimiento.

La dificultad estriba en la complejidad existente para delimitar y precisar los constructos que describen los diferentes hechos históricos y sobre todo el logro de la

interpretación de los mismos. Es menester acotar que todo concepto histórico tiene varias dimensiones que deben ser considerados al momento de planificar la acción y recursos didácticos; a saber: una dimensión intensiva, en la medida en que describen una realidad en toda su profundidad; una dimensión extensiva, relacionada con las caracterizaciones constantes y comunes de los procesos históricos; una dimensión temporal, relativa a la variación en función del tiempo histórico; y una dimensión relacional, en la medida en que sólo se explican con relación a otras realidades. (Prats, ob.cit).

El hecho histórico per se, si se limita a un espacio local y tiempo cronológico, sin vinculación con las demás dimensiones del contexto social, menoscaba la comprensión holística del fenómeno; situación ésta que se suscita con mucha frecuencia en la praxis educativa de la historia.

Estas consideraciones citadas, permiten enfatizar que la visión didáctica para la construcción de un conocimiento histórico significativo para el estudiante debe ser holístico e interdisciplinario, producto del análisis imbricado de las dimensiones: extensiva, intensiva, relacional y temporal para que realmente responda a una contextualización recursiva que se direcciona desde lo local a lo mundial y viceversa.

Desde la dimensión intensiva, se deberá hacer alusión a los orígenes, causas y trascendencia del hecho histórico, que implique el estudio causal y multicausal del mismo; todo lo cual permitirá ubicar al estudiante en el impacto que tiene dicho hecho en la evolución de la sociedad, en sus estructuras sociales. Esto significará dejar de concebir la historia como un conjunto de hechos aislados sin trascendencia en la realidad actual. Como bien lo expresa la informante 3:

3.2 .La historia es importante porque te marca un precedente en la sociedad y cuando nosotros abordamos la historia le encontramos un porqué y es una historia que a su vez va enmarcada de la geografía porque deja esas huellas en el espacio. Es el relato de un acontecimiento histórico que a su vez transforma una sociedad.

La dimensión extensiva, está referida la contextualización de los hechos que se estudian, desde lo local y su interacción con lo regional y

global, con énfasis al espacio donde tienen o tuvieron lugar los hechos históricos; un espacio que ha sido impactado con el devenir del tiempo por la dinámica social que ha tenido objeto en el mismo, haciendo alusión a la multiplicidad de causas que han producido modificaciones en dicho espacio. Así lo ha entendido el informante 3, en sus expresiones:

3.31. Entonces, ciertamente tenemos los temas generadores, pero que se modifican para adaptarlo a las necesidades de los estudiantes, lo cual ha sido muy productivo porque ha permitido rescatar la historia local, comparamos y contextualizamos cómo es la formación histórica de Venezuela desde lo temporo-espacial y desde lo local.

3.32. Esto permite que el estudiante se apropie, desarrolle su sentido de pertenencia. Los contenidos o temas generadores van a cambiar de acuerdo a lo que el estudiante va a desarrollar desde su localidad. Estos temas generadores te dan unos ejes temáticos esenciales, pero no rígidos, ya que se enfatiza la contextualización del conocimiento histórico. Enmarcar eso en un tema generador y que el estudiante se apropie, es muy productivo, ya que no se queda sólo con lo que uno les dice sino que van a la aplicabilidad práctica de lo visto en clase.

En la dimensión temporal, se realizará análisis del hecho histórico, no sólo considerando lo cronológico, como ha sido y es la tendencia en la didáctica de la Historia a nivel universitario, donde se enfatizan las fechas de ocurrencia del mismo, pero no se analiza desde el tiempo histórico, o social, que es una de las dificultades manifestadas por Prats (citando a Ruíz Torres, P):

Más problema se plantea cuando tratamos lo que denominamos tiempo histórico. En la medida que el tiempo histórico es, como señala Ruiz Torres, un tiempo social y, por lo tanto, es un tiempo que existe de diversas formas, en función de los diversos contextos sociales y culturales. Por ello, no se puede hablar de un tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros.

El tiempo histórico conlleva a la profundidad del análisis de la formación social que se estudia, que trasciende lo cronológico, ya que las diferentes sociedades no han vivido los fenómenos históricos de la misma forma, ya que el contexto sociocultural le imprime particularidades. Para la ubicación de los hechos desde el

punto de vista cronológica se ha utilizada desde tiempos remotos la periodización eurocentrista, que divide la Historia en edades, pero resulta que no todos los países vivieron los fenómenos históricos ni en el tiempo cronológico señalado por esta periodización, ni en forma similar.

Por ejemplo, esto nos llevaría a preguntarnos si en Venezuela por lo menos hubo Feudalismo. Entonces es necesario considerar ambos tiempos para la enseñanza de la historia. En cuanto, al tiempo cronológico podemos citar lo expresado por el informante 6 sobre el manejo de los hechos históricos en sus clases de historia: 6.1. *La historia, que me dado, es aquellas que nos relata todos los sucesos y/o procesos históricos que han sucedido a nivel nacional o mundial, en un momento determinado.* En este mismo orden de ideas se expresa el estudiante (informante 8):

8.6 Bueno, a veces se tornan aburridas y repetitiva, porque el docente se va mucho a las fechas, y la fecha es algo que se debe manejar ya de segundo; lo primero en que se debe hacer énfasis es en los procedimientos que en determinada época utilizaron los mandatarios para obtener un tipo de gobierno democrático o dictatorial; y establecer diferencias.

El hecho histórico en su dimensión temporal debe estudiarse de manera sincrónica, referido al análisis de las relaciones sociales que coexisten en un mismo horizonte temporal, considerando lo local, regional y global; así como de manera diacrónica para atender a los cambios evolutivos que ha presentado a través del tiempo, lo que promueve un análisis holístico, permitiendo minimizar la complejidad relacionada con la dimensión temporal“ La complicación para percibir el tiempo histórico conlleva la distinción entre los diversos “*tempos*” o ritmos de cambio. Mientras que el tiempo cronológico es convencionalmente continuo, el tiempo social es discontinuo”. (Prats, p.11). Esta discontinuidad no se enfatiza en las clases de historia, y solo se ubica el hecho en el tiempo físico y no social.

Dificultades específicas

Para Prats, estas dificultades serían principalmente el aprendizaje de conceptos históricos, la percepción del tiempo en historia, los temas de casualidad y multicasualidad y la localización e identificación de los espacios culturales.

En lo referente al aprendizaje de conceptos históricos, se hace alusión a dos aspectos fundamentalmente: en primer lugar, al hecho de que muchos conceptos históricos tienen una utilización corriente en lenguaje cotidiano, como por ejemplo democracia, colonialismo, independencia, mestizaje, descubrimiento, entre otras, de los cuales los estudiantes tienen una referencia de lo que significan dichas palabras lo que pudiera dar la impresión de que su comprensión está por sentada pero que en la mayoría de los casos no es así. Esta “aparente” comprensión pudiera conllevar al docente que no considere necesario la verificación de estos conocimientos básicos.

Estos conceptos que pudieran ser fáciles a simple vista pueden generar divergencias en los significados que los estudiantes tienen sobre estos, ya que dicho significado va a depender de los contextos históricos a que se refieren. Por ejemplo, no es lo mismo el significado que puede tener la palabra Rey en la cultura azteca, que rey en la monarquía española, tienen significado político, económico, religioso y cultural diferente.

Entonces, ello exigirá del docente hacer un esfuerzo o considerar la forma de lograr relativizar los significados habituales con los significados contextuales para el logro de la comprensión y construcción de conocimiento. “Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido (...), la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia” (Morín, 2000, p.40).

El segundo aspecto a considerar en este apartado es la incorporación de palabras técnicas de uso, casi exclusiva de los historiadores y que requieren ahondar en el aprendizaje de dichos conceptos de manera que el estudiante logre capturar el significado de los mismos, ello implicará el uso de estrategias didácticas que faciliten dicho objetivo. Esto constituye condición sine qua non para la apropiación del conocimiento histórico. Es decir, que el estudiante no sólo pueda diferenciar el uso de los conceptos según el contexto y poder aplicarlos en las explicaciones e interpretaciones que realice.

Otra dificultad, es la relacionada con el tratamiento y concepciones temporales en Historia, ya que la tendencia es el manejo indistinto del tiempo

cronológico y el tiempo histórico, cuando existen diferencias profundas en ambos conceptos. El tiempo cronológico es físico, natural, mensurable, mientras que el tiempo histórico” está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos, a sus instituciones y organizaciones” (Koselleck, 1993, p.14), es decir, es un tiempo social, que requiere para su abordaje el estudio de los contextos en sus diferentes dimensiones. Existe aquí una diferencia entre estos tiempos, y por lo general el que se trata en la didáctica de la Historia es el cronológico, coartando los análisis profundos de los hechos históricos.

Es necesario considerar, el tiempo histórico, ya que, éste es discontinuo y establece particularidades respecto a las culturas a que hacen referencia. Por ejemplo, el tiempo cronológico que se utiliza para periodizar la historia mundial, no se corresponde con la periodización social en América Latina, sin embargo, se ha utilizado la periodización eurocentrista para el análisis de los acontecimientos en esta parte del continente.

En este mismo orden de ideas, el autor señala como problema la causalidad y multicausalidad en la explicación histórica. La causalidad contribuye al fomento del análisis y de la argumentación, pero por lo general, lo que se hace es tratar los hechos históricos como simples narrativas de verdades “absolutas” y no se motiva hacia la búsqueda de las causas, mucho menos profundizar en la multicausalidad estructural de las realidades históricas, lo que obstaculiza la comprensión e interpretación de éstas. “Ello supone establecer dispositivos y estrategias didácticas para ayudar a la comprensión de la complejidad que tiene toda explicación histórica que aspire a tener rigor científico” (ob.cit. p.11).

Por último, hay que considerar la dificultad específica, derivada de la propia naturaleza de la historia, la relacionada con la localización espacial y la identificación de espacios históricos culturales, ya que se tiende a confundir la ubicación espacial, cuando se trata de territorios no tan próximos al lugar donde habitan los estudiantes, así como se tiende a confundir entre unidades territoriales pasadas y actuales. De allí que es importante el manejo geohistórico de la enseñanza en la historia, así como enfatizar la diferencias territoriales pasadas con las actuales.

MOMENTO III

DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: IMPACTO EN LA REALIDAD FENOMENOLÓGICA DE LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Cuando hablamos de procesos de enseñanza y aprendizaje, se hace referencia necesariamente a la didáctica, ya que ésta involucra todos los aspectos relativos a la dialéctica que se pone en práctica dentro de la actividad educativa: contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, contextos de las aulas de clase, políticas educativas, formas de evaluación, ideologías involucradas, en fin, todo una imbricación de aspectos, que hacen de este estudio una verdadera travesía científica. Al respecto, Carvajal, (2009) expresa:

La didáctica es una ciencia que se interesa por el saber, se dedica a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, que contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos –prácticos que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante. (p.4).

En este sentido, la didáctica es una ciencia que se ocupa de la construcción de saberes dentro del proceso educativo, y, por ende, de todos los elementos que intervienen e impactan dicha construcción.

Dicha concepción, hará alusión a la didáctica de las ciencias sociales y de la historia respectivamente, como ciencias que tienen por objeto el estudio de los procesos cognitivos, axiológicos, metodológicos, actitudinales que se manifiestan en la praxis docente de cada una de estas didácticas.

Entre los estudiosos más representativos de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia se encuentra Joaquín Prats quien ha expresado que el proceso de cambios que ha venido experimentando la disciplina en cuestión, es que ésta se viene configurando como una disciplina especializada diferente a las otras disciplinas educativas, destacando así mismo, que la Historia, ha venido ganando posición en el

ámbito educativo con respecto a las otras disciplinas que conforman dicha ciencias .(Prats, 2001:85-96).

En este mismo orden de ideas, el autor antes mencionado considera que de acuerdo al de madurez metodológica y epistemológica de la didáctica de las ciencias sociales, éstas se encuentran en un “estado embrionario”, y en un proceso de consolidación disciplinar, a la vez que reconoce y reclama la falta de un marco epistemológico y metodológico más desarrollado para la Didáctica de la Historia y de las otras disciplinas sociales, que propicien la producción del conocimiento en estas áreas del saber (Meléndez, citando a Prats, 2021:9). No obstante, de todos estos obstáculos, se ha avanzado mucho en torno a esta temática. Para comprender mejor el hilo histórico de la didáctica de la historia es menester, revisar cómo surge la Historia como disciplina científica.

En cuanto, a la materia que nos ocupa en esta investigación, se puede indicar que la aparición de la historia en el escenario educativo está ligada a la formación de los Estados nacionales. A lo largo del siglo XIX, en casi todos los países occidentales se incorpora como materia en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se crean los estudios universitarios de dicha especialidad. A partir de entonces comienzan los debates sobre el carácter que debía tener esta disciplina a la hora de llevarla a las aulas escolares. (ob. cit: 15).

Este abordaje significó que la enseñanza de la historia, respondiera en un primer momento a las necesidades políticas de los Estados, convirtiéndose en una herramienta ideológica para el fomento de las identidades nacionales, una historia épica resultante de los heroísmos en el devenir histórico, con énfasis en fechas, hechos históricos, utilizando los textos como referentes de una historia oficial, situación ésta que ha ido evolucionando y cambiando la concepción del papel que debe desempeñar la historia dentro del proceso educativo.

En este sentido, comienza toda una travesía para deslastrar esta concepción ideológica del uso dado a esta disciplina en el ámbito educativo y reivindicar su sentido científico, lo que para Prats se traduce en la educación de la colectiva de los ciudadanos.

Al respecto, Meléndez, (2021) señala:

La enseñanza de la historia en el siglo XXI debe surgir desde las gentes y las sociedades, por tanto, debe direccionarse hacia tres objetivos globales: perspectiva, conocimiento y competencia. Con respecto a la perspectiva, el autor plantea que dicha enseñanza de la disciplina estudia la causalidad de los fenómenos históricos y, a su vez, explica los problemas sociales. En cuanto al conocimiento, el investigador señala que la didáctica de la historia debe procurar el saber de una serie de conceptos, pero desde una perspectiva de cambio y continuidad, es decir, que los conocimientos no se estudien de manera aislada. Finalmente, respecto a las competencias que debe generar la historia en el aula, el escritor sugiere que la didáctica de la historia debe simular el trabajo del historiador en el espacio educativo, con el fin de que los estudiantes la construyan incluyendo competencias de sensibilidad. (Pp.14-15).

Como puede observarse, la didáctica de la historia ha ido variando de acuerdo a los intereses gubernamentales, regionales y hasta mundiales, se ha utilizado con fines contrarios a lo que debería ser, que es el fomento de la criticidad y reflexión sobre las realidades sociales, que le permitan al estudiante comprender e interpretar el contexto histórico en el que está inmerso y poder convertirse en un agente de los cambios sociales que permitan construir un mundo más equitativo y justo.

Se evidencia, en todo lo expresado anteriormente las dificultades por las que ha atravesado y atraviesa el proceso de consolidación de una didáctica de la historia con fundamentos sólidos en cuanto a los aspectos metodológicos y epistemológicos. En el intento de ir dilucidando elementos a considerar en esa construcción de una didáctica de la historia para la comprensión y el aprendizaje significativo, se abordarán, algunos constructos inherentes a esta materia.

Tipologías de los profesores de historia

El profesor de historia se constituye en uno de los elementos claves para generar los cambios que se requieren en pro de una didáctica de esta disciplina más

eficiente y pertinente con los nuevos retos que impone la dinámica social emergente. Es el arquitecto y conductor de la praxis educativa, de la cual depende el logro de los objetivos propuestos por los sistemas educativos del Estado. De allí la importancia de revisar, cuáles son las diferentes posturas praxiológicas que adoptan en el aula de clases los profesores de Historia en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto al rol que deben desempeñar los docentes, es pertinente considerar la concepción educativa de Paulo Freire, de cuyo análisis Gil, y otros (2018) expresan:

Esta filosofía traza un conjunto de reflexiones teóricas, vivenciales y praxiológicas que reivindican y otorgan un lugar protagónico a las(os) sujetos educativos en la relectura y reinterpretación de su propia historia, encarnada en un contexto específico. Una historia que también les constituye en autores y arquitectos de los cambios de su entorno comunitario, con trascendencia a nivel estructural, para que – habiendo logrado cambios en pro de una sociedad democrática justa y equitativa– se puedan preparar condiciones para los cambios personales, en materia de calidad de vida, restitución de derechos y crecimiento personal (p.24).

La enseñanza de la historia, es un proceso que trasciende del aula de clases, pues el discente debe capacitarse para ser un sujeto activo, reflexivo y crítico de su realidad social, para lo cual se requiere en primer lugar que el docente lo sea. Son muchos los estudios sobre las creencias y perspectivas prácticas del profesorado de ciencias sociales que han llegado a establecer tipologías del profesorado, entre las que destaca la realizada por Evans Ronald (citado en Molina, S y otros (2017)). Esta tipología hace referencia a cinco tipos de profesores:

1. El narrativista, cuenta cuento o storyteller: es el profesor que utiliza un enfoque culturista de la historia, cuya práctica docente se centra en lo que él narra, se caracteriza porque los contenidos de historia que desarrolla poseen un gran sustento ideológico, y su metodología es tradicionalista, señalan que hay que aprender historia porque explica nuestra identidad, nos aclara quiénes somos “conducen las clases centradas en el profesor, predominan las explicaciones del

docente y la narración es usada como un modo común de comunicación: tejen narrativas”. Dentro de esta categoría pudiéramos ubicar al docente 1 quien expresa:

1.7.” Sí somos objetivos en algunas particularidades, pero algo muy singular siempre se nos escapa y metemos el corazoncito que es la parte subjetiva. Hay esa subjetividad siempre. Entonces, allí está la mentirilla (pausa). Caso como esto, por dar un ejemplo más concreto: Cuando Páez lo venían siguiendo los españoles o la monarquía le dijo: ¡Vuelvan carajo!

1.15. Ah, ah. La importancia, ¿Por qué tiene importancia la historia? Porque es parte de nuestra identidad, y el pueblo debe saber de dónde viene, a dónde va y qué desea ese pueblo. ,

8.11. El profesor Ali tiene una particularidad que nos da la historia como un cuento

2.- Historiadores científicos: sugieren que las explicaciones y las interpretaciones históricas hacen de la enseñanza de estos contenidos más interesantes. Son los que manifiestan que el estudio de la historia se hace para la comprensión de los procesos actuales. Tienen un enfoque positivista, tienen una ideología más progresista que los narrativistas, y son más conservadores desde este punto de vista. Asimismo, utilizan como estrategia de aprendizaje investigaciones de aula mediante el método histórico.

2.5 Si hablamos de la historiografía, entonces la historiografía es la expresión que el hombre ha utilizado para dar cuenta de ese pasado para rendirse explicaciones o tratar de comprender por qué los hechos o acontecimientos.

2.6 ¿Por qué han ocurrido de la manera esa como han ocurrido?, ¿Por qué no han ocurrido de otra?, que es lo que los historiadores hacen, tratar de comprender o explicar los hechos históricos, entonces depende de lo que estamos hablando

3.- Los relativistas-reformistas: enfocan su accionar docente en establecer relaciones de causa-efecto, la relación de los problemas del pasado con los actuales. La enseñanza de la historia debe contribuir en comprender el presente para mejorarlo. La objetividad histórica no existe. Para este tipo de docente la historia es cíclica. Sus

estrategias se fundamentan en las comparaciones y analogías y emplean una variedad de métodos.

4.10. La historia nos permite comprender mejor los acontecimientos que se suscitan en el país, porque permite analizar cómo han evolucionado los acontecimientos para llegar a ser lo que son en la actualidad. Relacionar el pasado con el presente nos da una mayor visión de lo que acontece en el país.

4.18. Entonces para entender lo que pasa en Venezuela hoy es menester conocer un poco de la historia de los siglos XVIII, XIX y XX, no se puede deslindar la realidad actual de los procesos del pasado sino no hay comprensión posible de nuestra realidad actual. De allí la aplicabilidad de la historia.

4.33.. Yo le digo a mis estudiantes que la historia nos sirve si nos permite hacer comparaciones del presente con el pasado. Si no podemos hacer eso la historia no nos sirve.

4.- Los filósofos cósmicos: enfatizan la relación presente-pasado para presentar los problemas del presente y buscar lecciones para el futuro. Creen que existen modelos definitivos en la historia y hasta un cierto sentido cíclico de la historia. Los filósofos dan importancia a los procesos y emplean una variedad de técnicas de enseñanza.

2.13. Entonces, la historia nos sirve para entender esos procesos, para analizarlos y de repente, para darle orientación a las decisiones que como sociedad tenemos que tomar o por lo menos para entenderla, pudiéramos hablar de una historia proyectiva, pues es aleccionadora, permitiendo prever e inferir lo que puede suceder si la sociedad transita por una determinada ruta política, económica y social.

5.- Los eclécticos: son aquellos que no se ubican exactamente en alguna de las tipologías anteriores, sino que asumen aspectos de varios de ellos. Se fundamentan en una enseñanza más pragmática.

2.20. Yo trato siempre de cuando estoy con los muchachos de ponerles ejemplos de la vida cotidiana, es decir, nosotros todo lo que hacemos diariamente tiene una repercusión en una dimensión histórica, es decir, lo primero que tenemos que entender, es que nosotros somos protagonistas de la historia

Modelos didácticos en la enseñanza de la historia

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia es posible establecer algunos modelos estructurados que direccionan el procedimiento, técnicas y métodos para la construcción teórica-práctica del conocimiento según los objetivos que se proponga el docente. En este sentido, históricamente han figurado diversas corrientes didácticas, que a pesar de que se ha criticado el uso de las mismas, por no corresponderse con los requerimientos educativos de los nuevos tiempos, siguen reproduciéndose en las aulas de clases, delineando un determinado sentido de la historia, que por lo general discrepa con la finalidad y el ideal formativo que tiene la enseñanza de esta disciplina.

Sobre esto, Pozo, Carretero y Asensio citado por Villaquirán, (2008), hacen referencia a tres modelos, que supondrían un avance del uno sobre el otro; estos serían: el modelo tradicional- aprendizaje memorístico, de aprendizaje por descubrimiento-aprendizaje constructivo, y el de enseñanza expositiva-aprendizaje reconstructivo.

a) Modelo de enseñanza tradicional-aprendizaje memorístico

Este modelo, es la más antigua, centrada en el aprendizaje memorístico, repetitivo, con una participación muy pasiva del estudiante, es el de la historia narrativa, factual y cronológica, sustentada en el relato de hechos lineales, con ausencia del análisis e interpretación de los fenómenos históricos. La organización y planificación de los contenidos en este modelo responde a criterios cronológicos y temáticos, como simple acumulación de saberes, reduciendo la acción docente a la presentación ordenada de materiales de aprendizaje para su memorización.

Este se compagina con lo que Pagés (1994), denomina modelo curricular técnico cuya finalidad es la transmisión de valores tradicionales y hegemónicos que mantengan el statu quo imperante. Por otra parte, “opta, además, por un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión verbal del conocimiento y en la negación o minimización de los aspectos

internos de la persona que aprende y de su posibilidad para pensar y construir conocimientos.” (p.41).

Aunque este modelo ha sido muy criticado por su poca efectividad en la consolidación de los conocimientos, se sigue utilizando con mucha frecuencia en la enseñanza de la historia, así como el desconocimiento o subvaloración de la estructura psicológica del estudiante, lo cual coincide con lo que expresa el informante E8:

8:6. Porque se van mucho a las fechas, y la fecha es algo que se debe manejar ya de segundo; lo primero en que se debe hacer énfasis es en los procedimientos que en determinada época utilizaron los mandatarios para obtener un tipo de gobierno democrático o dictatorial; y establecer diferencias de que el estudiante desde que venga a las aulas, sea un ente crítico y analítico, que quiera la historia, y así debe ser con todas las áreas del conocimiento

b) Modelo de enseñanza por descubrimiento-aprendizaje constructivo

Bruner (1966) plantea el concepto de aprendizaje por descubrimiento para alcanzar un aprendizaje significativo, sustentado en que a través del mismo los docentes pueden ofrecer a los estudiantes más oportunidades de aprender por sí mismos. Así pues, el aprendizaje por descubrimiento, es el aprendizaje en el que los estudiantes construyen por si mismos sus propios conocimientos, en contraste con la enseñanza tradicional o transmisora del conocimiento, donde el docente pretende que la información sea simplemente recibida por los estudiantes (Sprinthall y Sprinthall, 1996)

Este modelo es sustentado en la teoría Piagetiana, que sostiene que el aprendizaje es un proceso activo donde el estudiante construye saberes partiendo de las relaciones racionales y significativas que puede establecer. El rol del docente es de facilitador de experiencias de aprendizaje, que le permitan al estudiante construir su propio conocimiento de una manera activa, y no como simple acumulador de información. El conocimiento se transforma en un

medio para el desarrollo personal y no como un fin último ni para transformar la sociedad. El docente hace uso de diferentes estrategias de enseñanza y de una variedad de recursos manipulables para el estudiante.

c) Modelo de enseñanza por exposición-Aprendizaje Reconstructivo

Es una propuesta de enseñanza para la Historia que considera tanto la estructura disciplinar de la materia como los procesos psicológicos de aprendizaje de los estudiantes. Este modelo de enseñanza se fundamenta en el aprendizaje significativo de Ausubel, el cual parte de que el aprendizaje es la asimilación por parte de los estudiantes de la estructura lógica de la materia en el contexto de su estructura psicológica, que en todos los casos está configurada por los conocimientos previos que éstos tienen de la Historia. Así mismo, en este modelo se propone la integración de estrategias de enseñanza que permitan el anclaje del conocimiento nuevo con el previo.

Este modelo es propuesto se puede equiparar al que Pagés denomina modelo crítico-reflexivo, donde los diversos factores del curriculum práctico pueden reproducirse y adaptarse en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales dentro de principios críticos del curriculum, el cual “concede más importancia a las aportaciones disciplinares como soporte tanto para la construcción de conocimiento como para el análisis de los problemas sociales” , fomentando un proceso didáctico basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico-reflexivo.

En este sentido, la causa exige al alumnado un posicionamiento ante el saber radicalmente distinto al de los modelos anteriores, puesto que los esfuerzos van por un pensamiento dirigido a la acción y transformación de la realidad, orientándolo a pensar críticamente. En este sentido el conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos, siendo el docente quien según Pagés (1994)

Ha de procurar facilitar contenidos para que los estudiantes puedan evaluar las evidencias de los hechos, detectar

inconsistencias y contradicciones en las interpretaciones, diferencias y evaluar las informaciones sobre los hechos de las opiniones, sacar conclusiones, construir y validar hipótesis, formular preguntas, realizar deducciones, identificar supuestos subyacentes y emitir sus propias opiniones con conocimiento de causa (p. 44).

d) Modelo de enseñanza por competencias

Este modelo se está implementando en muchas universidades a nivel mundial. Tiene su origen en el concepto de competencias formulado por David McClelland, en 1969, quien propuso la teoría de las necesidades y los tipos de motivación inspirado en las conductas, que sintetizó en: 1) el logro, traducido en el éxito y la búsqueda de sobresalir, 2) el poder, entendido como la influencia, el control y el reconocimiento de terceros y 3) la afiliación o pertenencia, que se interpreta a partir de las relaciones interpersonales cercanas y de amistad (McClelland, citado en Ramírez, J :2020). Este mismo autor señala que el concepto de competencias surgió en la década de los 60; pero no fue sino hasta 2001 cuando, a partir del Proyecto Tuning en Europa, 175 universidades las incluyeron como parte de sus planes de estudio; actualmente se implementan en 19 países.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado, las cuales son medidas o valoradas de acuerdo a unos indicadores de logro. En este sentido, el modelo de enseñanza por competencias se fundamenta en el aprender a aprender; es decir el docente debe brindar las herramientas de aprendizaje que le permitan al estudiante aplicar técnicas y procedimientos para estructurar su propio aprendizaje, considerando los cuatro pilares fundamentales establecidos en el Informe Delors (1996):

1. Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia, con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. 2. Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo, para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. 3. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz. 4. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Este modelo pudiera decirse que es una fusión del modelo conductista y constructivista, en el sentido, de que las competencias se basan en principios de aprendizajes que implican cambios de comportamientos, y al establecer unos indicadores de logro para la verificación de los aprendizajes; por otra parte, también aplica el constructivismo al fundamentar las competencias en el cómo aprender cada uno de los pilares fundamentales.

“Los modelos por competencias distintivas y competencias genéricas, propuestos por David McClellan y William Byham, respectivamente, son considerados *conductistas*; el de competencias funcionales, creado y desarrollado por Sídney Fine, se inclina por un análisis ocupacional de naturaleza constructivista” (Saracho, 2005, citado por Ramírez, J (2020)). Es pertinente señalar que en la actualidad, se está iniciando la implementación de este modelo en la FaCE-UC, lo que pudiera abrir la posibilidad de evaluar en un futuro próximo los resultados de dicha transformación curricular.

Materiales didácticos en la enseñanza de la historia

Existe una variedad de conceptos en torno a lo que son los medios o materiales didácticos, a grosso modo éstos se refieren a todos aquellos recursos, instrumentos, tecnología que utiliza el docente para propiciar de una manera más atractiva el proceso de aprendizaje. Al respecto, Ossanna, Bargellini y Laurino (1984):

[...] entendemos por materiales didácticos los objetos -materiales o no- y las representaciones de los mismos o de los hechos del pasado, que constituyen un medio a través del cual los objetivos del proceso-enseñanza-aprendizaje se alcanzan de manera más eficaz, desde el punto de vista del conocimiento como de las habilidades o de las actitudes que se quieren lograr (p. 13).

Existen diferentes clasificaciones de los materiales didácticos según el autor que se seleccione. Así se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Clasificación de materiales didácticos según diversos autores

Autor	Criterio utilizado	
Zúgaro Roberto	Permanentes: aquellos que se utilizan todos los días en el aula de clase: pizarrón, marcador, etc	No permanentes: aquellos que no son habituales en su uso, y sin los cuales puede haber proceso de enseñanza. Se subdividen en visuales, escritos, sonoros y mixtos.
Cromberg Jorge	Mecánicos. .-Visuales: Fotografías, proyecciones fijas, retroproyector . Auditivos: grabaciones . Audiovisuales: cine, tv, computadora . Especiales: máquinas para enseñar, enseñanza programada	No mecánicos: Pizarrón láminas, mapas, objetos
Ocon	1) Los que no requieren máquinas ni dispositivos electrónicos: cuadros, mapas, gráficos, manuscritos, objetos de exposición, modelos, pizarrones, trabajos prácticos. 2) Los producidos por la imprenta: manuales, libros de textos 3) Los que utilizan máquinas para reproducir lo oído y visto: fotografías, diapositivas, películas, grabaciones, radio, tv.	4) Los de interacción entre el hombre y la máquina enseñanza programada laboratorios lingüísticos calculadoras electrónicas máquinas para localización de informaciones
Jarolimek	Los que requieren lectura: -Libros -Revistas -Folletos -Recorte	Los que no requieren lectura: -Cuadros -Fotografías -Películas -Discos -Mapas

Fuente: Tomado de García, A (s/f). Construcción propia.

Como puede observarse existen diversos criterios para clasificar los materiales, todo depende del aspecto que considere el autor, pero lo importante a la hora de seleccionar un material didáctico es que éste cumpla el objetivo que persiga el docente para su selección. Éstos deben responder a criterios de accesibilidad, conservación, adecuación y secuencia. Al respecto García Limón, (2010) expresa que el uso y selección de un material didáctico debe estar en relación con:

Su conservación; es decir, que el material permita observar con claridad los elementos necesarios para el desarrollo de la actividad que realizamos. Su adecuación; es decir, que el material se adapte a las actividades que vamos a desarrollar utilizándolo como recurso y, en última instancia, que se conjugue con ellas para el logro de los objetivos propuestos. Su secuencia; es decir, poseer una gama de materiales que nos permita mantener un ritmo de trabajo que lo haga realmente productivo. (p.32)

La eficiencia de un material didáctico está en relación directa con su contribución en la construcción del conocimiento histórico, para lo cual debe: fomentar la motivación e interés del estudiante, permitir el desarrollo de sus capacidades para la reflexión, comprensión, crítica e interpretación; la contextualización e interdisciplinariedad en el tratamiento del hecho histórico, propiciar actitudes valorativas por el estudio de la disciplina y favorecer el desarrollo de la capacidad investigativa histórica.

En relación al uso de los materiales didácticos que los profesores de Historia manifestaron en las entrevistas realizadas se obtuvo la siguiente información:

Cuadro 4. Materiales didácticos utilizados por los informantes claves

Informante clave	Material didáctico	Recurso didáctico utilizado	Tipo
1	Video beam	1.29. Yo hago exposición de láminas 1.37.(...) trato con el uso de video beam hacerla lo más atractiva posible 1.75. Para la clase, el material que yo utilizo mucho es el proyector	No permanente, mecánico, utiliza máquina, no requiere lectura previa.
	Textos de libros.	1.71. Los mando a leer siempre dos o tres cuartillas de un libro. 1.74. Seleccione textos para extraer de ellos temáticas sobre los contenidos a tratar en clases	Impresos
2	Proyección de películas.	2.42. Yo utilizo una película venezolana.	Los que utilizan máquinas
	Libros.	2.43. Eso lo apoyo con lecturas. 2.46. Trabajo con un texto básico los temas	
	Pizarrón	2.50. Utilizo el pizarrón	Permanentes
3	Pizarrón	3.41. Utilizo el pizarrón	Permanentes
	Libros	3.42. Las lecturas de textos de autores diversos, que permita dar una visión diferente del relato de la historia	Permanentes
4	Libros	4.27 discursos escritos por ellos mismos a través de lecturas que yo les sugiero	Permanentes
	Video Beam	4.29. El recurso más práctico es el video beam	No permanentes
	Películas. Computadora	4.30. Yo les paso películas del siglo XIX y XX	No permanentes
5	Libro-lectura	5.16. Luego del material de lectura que asigna se hace debate	Impresos
	Pizarra- Videos- Películas	5.19. Utilizamos mucho la pizarra, los libros, video, películas.	Permanentes No permanentes
	Guías	5.20. Bueno, cuando empezamos hablar de la guía de la Venezuela Indígena	Impresos
6.	Libro-lecturas	6.17. Ella nos mandó a leer el libro de Beatriz Ceballos sobre el estudio del espacio	Impresos
7	Libro-lecturas	7.7. Tú traes información sobre las lecturas establecidas por el profesor	Impresos
8	Libro-lectura	8.10. Bueno, nos mandaba a leer el tema y después se debatían en el aula	Impresos

Fuente: Calatayud, (2023)

Como se evidencia en la información suministrada por los entrevistados, el material didáctico más utilizado es la lectura de textos y guías asignadas, y el pizarrón, que son consideradas según la clasificación de Zúgaro Roberto como fuentes permanentes; y en ocasiones esporádicas se utiliza video beam y retroproyector- aunque estos últimos recursos no se evidenciaron en las observaciones realizadas de las clases- que corresponden a fuentes audiovisuales o icónicas, hecho que dificulta el cumplimiento del objetivo que debe cumplir el uso de los recursos didácticos, como es fomentar la motivación e interés del estudiante por los contenidos tratados, así como contribuir con la aprehensión y comprensión de los hechos históricos, es decir, ser facilitadores del proceso cognitivo y formativo del estudiante.

En este sentido, según lo expresado por García Limón, (2010), los materiales didácticos cumplen con las siguientes funciones:

1. Hacen más atractiva y despiertan el interés del alumnado por la materia.
2. Posibilitan y promueven la participación del alumnado en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
3. Posibilitan el contacto con las fuentes de la historia, lo que permite el desarrollo de las capacidades del alumnado para la reflexión, crítica e interpretativa.
4. Promueven la obtención de conceptos básicos y una terminología disciplinar específica.
5. Posibilitan la adquisición y desarrollo de técnicas, destrezas habilidades propias de la disciplina histórica, como la localización de fuentes, la identificación de problemas, la recogida de informaciones, la interpretación de textos, entre otros.
6. Favorecen en los alumnos la aparición de actitudes y valores formativos propios de la disciplina; como la objetividad, la rigurosidad científica, la tolerancia, la solidaridad, entre otros.
7. Propician el desarrollo de procedimientos de indagación e investigación científica.

Estrategias didácticas en la enseñanza de la historia

El uso de estrategias didácticas pertinentes con los contenidos históricos que se pretenden desarrollar permiten facilitar a los estudiantes un aprendizaje significativo, para lo cual deben seleccionarse de acuerdo a una planificación controlada y no automática, ni imprevista. Las estrategias didácticas son los procedimientos o secuencias de acciones de todas aquellas actividades conscientes y voluntarias donde se incluyan técnicas, operaciones o actividades específicas cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas académicos. (Monereo, 1999).

Asimismo, para Gallego y Salvador (2002), “las estrategias didácticas se conciben como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos”. Para estos autores la estrategia cumple con el propósito de contribuir con el aprendizaje que se desea logre el estudiante, se constituye a su vez en una imbricación de las perspectivas del alumno (estrategia de aprendizaje) y las perspectivas del docente (estrategias de enseñanza). Se convierten las estrategias didácticas en esos esfuerzos planificados, sostenidos y coherentes, orientados a que el estudiante logre acceder al contenido y construir su propio conocimiento sobre el mismo.

Clasificación de las estrategias didácticas

En la revisión de la literatura existente referida a esta temática se constata la existencia de diversas clasificaciones de las estrategias de enseñanza, dependiendo del criterio que se utilice. En este sentido, consideraremos la clasificación según al rol que desempeñan los docentes y estudiantes en la praxis educativa según Martínez, E y Quintero, (2009) quienes expresan que según este criterio, las estrategias de enseñanza pueden ser:

1.- **Clases expositivas:** caracterizadas por un docente que actúa como experto, poseedor del conocimiento, organiza y guía la información suministrada al estudiante, donde éste actúa como receptor, por lo general, pasivo, y en espera de las instrucciones del docente. Este tipo de estrategia es la más utilizada en las clases de

Historia, donde la narrativa del docente es el medio utilizado para generar el aprendizaje. En este criterio se puede ubicar al entrevistado 1, quien expresó: 1.70. Yo hago exposición de láminas para explicarle los contenidos históricos Les voy realizando preguntas sobre lo que se va explicando y con base a las lecturas previamente indicadas; lo cual fue evidenciado en la observación realizada de la clase.

2.- **Enseñanza para la adquisición de conceptos:** en esta estrategia el docente organiza la información y guía el aprendizaje del estudiante, mientras que el rol de este es activo, pero siempre bajo la guía del docente. 1.93. Les asigno un trabajo para que los lean, y así se va dando la clase. En el transcurso de la clase yo les voy preguntando a los alumnos.

3.- **Enseñanza con casos:** el docente como experto explica, organiza y presenta información estructurada al estudiante; y el estudiante reflexiona, se presenta activo: aplica su propia experiencia y el conocimiento que posee en la resolución del caso, es el responsable directo del desarrollo de su conocimiento, mientras que el docente actúa como orientador de la estrategia. Esta estrategia es muy poco utilizada en los procesos educativos de la enseñanza de la Historia, aunque pudiera utilizarse para el análisis de causas y consecuencias de los hechos históricos. En este tipo, se pudiera ubicar el trabajo de campo, donde se confronta al estudiante con una realidad histórica para que sea analizada por él. Un ejemplo de esta enseñanza se manifiesta en lo expresado por el informante E3 cuando refiere:

3.33. Buenísimo profe, la estrategia fundamental que hemos aplicado aquí en el Programa de Formación es la cartografía, que los estudiantes no aprendan solamente la reseña histórica, sino que aprenden ubicarse en el espacio, porque lo que el cartograma se construye recorriendo el espacio local, entrevistando a informantes claves de tú comunidad, de tú municipio o región.

4.- **Indagación basada en el descubrimiento:** es aquella estrategia donde el profesor propone y orienta el aprendizaje, y el alumno realiza un descubrimiento guiado, que le permite componer y aprender nuevos conocimientos. El estudiante

como investigador; recoge indicios y busca pruebas que lo ayuden a resolver un problema. Luego, aplica las verdades descubiertas a otras situaciones. En este sentido el informante D3 expresa: 3.42. En cuanto a estrategias el trabajo de campo y los trabajos prácticos producto de la construcción del mismo estudiante, a fin de que los estudiantes puedan contrastar y extraer sus propias conclusiones.

5.- Enseñanza por medio de simulación o juego: el docente maneja la situación, pone en marcha la simulación o el juego, observa la situación desde afuera, informa acerca de ella, mientras que el estudiante tiene un papel bien activo, al ser el protagonista de la simulación, y reacciona a las condiciones de las variables que surgen en dicha simulación. Esta estrategia es poco utilizada en la enseñanza de la historia, y su uso no se puso de manifiesto por los docentes entrevistados.

6.- Enseñanza a través de visitas educativas y experiencias directas: el docente actúa como guía de visita, promueve el aprendizaje, traza mapas, para que los estudiantes descubran lo que requieren saber y los orienta durante todo el proceso. El estudiante, tiene un papel activo al interactuar con el contexto físico que se le ofrece. En esta categoría podrían ubicarse, los trabajos de campo, cuando el docente es el que los planifica y guía todo el desarrollo del mismo, las visitas a museos, a infraestructuras y sitios naturales donde tuvieron lugar episodios históricos. No obstante, lo motivante de esta estrategia como generadora de conocimiento práctico y contextualizado, no se utiliza en la praxis didáctica de los docentes entrevistados.

7.- Enseñanza basada en el trabajo cooperativo: en este tipo de estrategia el docente debe preparar el ambiente de manera que permita la participación interactiva del estudiante, y que los diferentes grupos de trabajo favorezcan realmente el aprendizaje de todos los miembros. Requiere un gran esfuerzo del docente, ya que debe monitorear que el estudiantado esté alcanzando las metas propuestas. El estudiante debe tener una participación activa y cooperativa con sus congéneres. Para Johnson, y Johnson, (1999):

El rol del docente, cuando emplea el aprendizaje cooperativo, es multifacético. Deberá tomar una serie de decisiones antes de abordar la enseñanza, explicarles a los alumnos la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación, supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos y alentarlos a determinar con qué eficacia están funcionando sus grupos de aprendizaje. Al docente le compete poner en funcionamiento los elementos básicos que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal. (p.4)

Este tipo de estrategia es escasamente utilizada en la enseñanza de la Historia, o a veces se aplica con la denominación de “taller”, cuyo procedimiento se limita muchas veces a suministrar unas preguntas para que sean desarrollados por equipos de trabajo, pero que realmente no fomenta la puesta en práctica del trabajo cooperativo, como lo establece la estrategia:

4.6...Entonces yo creo que una de las maneras para obtener beneficio en la construcción del discurso histórico en los estudiantes es a través de talleres, por equipos de trabajo, donde ellos discuten un determinado tema, y con preguntas generadoras, ellos las resuelven y luego la exponen al grupo, así como los debates en clase

8.- Uso de la narrativa en la enseñanza: el docente crea metáforas y relatos, utiliza el discurso como parte fundamental del proceso educativo. El rol del estudiante es semiactivo, se deja guiar por la información que organiza el docente. Es la estrategia que utiliza el cuento de hechos históricos. En esta estrategia el docente tiene el rol protagónico. Así se evidencia en la entrevista del informante D1 y de las observaciones de sus clases.

1.52 .La Independencia y después viene parte de la República a partir de 1800. Bueno allí si hay muchos cambios porque Venezuela como decía Guzmán en 1870 y pico es como un cuero seco, que se pisa por un lado y se levanta por el otro. La gente no entendía eso. ¿Qué quiere decir eso? Que tú lo pisabas aquí y se estaba levantando por allá.

El uso de estrategias didácticas adecuadas, diversas e innovadoras constituye una tarea a desarrollar por los profesores de Historia entrevistados, ya que se evidencia una tendencia a la práctica reiterada de las mismas estrategias durante la acción docente.

La evaluación en la enseñanza de la Historia

La evaluación es uno de los procesos más complejos, ya que transversaliza todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la planificación del acto educativo hasta la culminación del mismo. En todo momento hay que valorar lo que está sucediendo en la praxis educativa. La evaluación es un proceso sistemático, continuo y que involucra a todos los actores que intervienen de manera directa e indirecta en la formación del estudiantado.

Se evalúan los contenidos seleccionados, las estrategias y métodos de enseñanza aplicados, los procedimientos y técnicas de evaluación, en fin, no sólo va dirigido al estudiante, sino también al docente, y a todos los involucrados en dicho proceso. En este sentido, el docente debe combinar métodos cuantitativos y cualitativos en la evaluación del alumnado para un desarrollo correcto de competencias y habilidades cognitivas complejas en la materia de historia y en el área de las ciencias sociales, a fin de ofrecer oportunidades al estudiante de demostrar sus habilidades de manera integral.

En relación a qué evaluar en Historia, se considera el planteamiento de López Facal (2013) quien considera tres aspectos a considerar en esta disciplina:

1.- El conocimiento social, para lo cual se requiere remitir a:

- a.- Conocimientos sobre las fuentes del saber social; evidencias e indicios.
- b.- Conocimientos sobre acontecimientos, hechos, datos, personajes, entre otros.
- c.- Conocimientos de las relaciones, motivos y causas.
- d.- Conocimiento de procesos sociales.

2.- Evaluación de las capacidades cognitivas: se debe valorar la capacidad del estudiante para interpretar, comprender, aplicar, analizar, criticar y emitir juicios

valorativos sobre los diferentes tópicos tratados en las clases; así como el establecimiento de nuevos significados.

3.- **Evaluación de destrezas:** hace referencia a la adquisición de contenidos conceptuales, así como no sólo al desarrollo de capacidades cognitivas sino también la adquisición de destrezas intelectuales; la utilización de las fuentes de información, la elaboración de explicaciones causales de cierta complejidad y a la producción de procesos de investigación e indagación. Asimismo, el autor propone relacionar las capacidades con los conocimientos y las capacidades con las destrezas, durante la evaluación. En relación con la evaluación de valores y actitudes, aunque no se pueden hacer mediciones según el autor, éstas se pueden valorar a través del grado de participación y de los valores que pone en práctica en relación a la interrelación social y comunitaria de los estudiantes.

El siglo XXI ha introducido concepción emergente de la enseñanza representado por el nuevo concepto pedagógico de competencias significando un nuevo reto e impulso para el concepto de evaluación educativa. La necesidad de educar en competencias, con un alto nivel de contenidos procedimentales, y de aplicar conocimientos interdisciplinarios, destrezas y actitudes a situaciones determinadas, debe obligar a una mayor presencia de la evaluación formativa en dicho proceso educativo. (ob.cit:10).

Este modelo curricular por competencias supone cambios significativos en el proceso de evaluación, ya que, no sólo hay que evaluar las competencias cognitivas, sino las procedimentales (el hacer) y aplicación de ese conocimiento en situaciones contextuales nuevas, así como las competencias actitudinales, referidas a los valores y acciones del estudiante en formación. De allí que los exámenes o pruebas se convierten en un instrumento de evaluación incompleto para esta nueva forma de poner en práctica el modelo por competencias, así como se desvirtúa el énfasis en el uso de un texto o libro determinado para la enseñanza de la historia. Es menester, ampliar y diversificar los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación para poder valorar lo más exacto posible los logros, y avances en los procesos de aprendizajes.

Villaquirán, (2008) considera el planteamiento realizado por los autores Rodríguez y Gil, referente a los instrumentos de evaluación en el conocimiento de la historia, quienes comparten que es necesario en este proceso considerar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y plantean seis técnicas e instrumentos de evaluación:

1. Técnicas de observación: grabaciones, escalas de observación, listas de control, entre otros.
2. De análisis de producciones: composiciones escritas, resolución de problemas, trabajos monográficos e investigaciones.
3. De interrogación oral: entrevistas, debates, exposiciones, defensas de trabajos.
4. De interrogación escrita: cuestionarios, escalas de valoración e inventarios.
5. Pruebas objetivas: de verdadero y falso (simples), de elección múltiple, de respuestas combinadas, problemas, entre otros.
6. Pruebas sumativas: exámenes escritos y exámenes orales.

Además de estas técnicas hacen énfasis en que para evaluar contenidos conceptuales se debe considerar que el contexto de evaluación de los contenidos debe ser similar al contexto de aprendizaje. Asimismo, plantearon dentro de las diversas formas para evaluar los contenidos conceptuales:

- a) Definición intensiva: en la que se asume que si un estudiante es capaz de definir correctamente un concepto es porque lo comprende.
- b) Identificar entre varios conceptos o posibilidades el correcto.
- c) La categorización conceptual: referida a la comprobación de la comprensión de conceptos a través de la identificación y discriminación entre ellos, con la utilización de ejemplos.
- d) Aplicación de conceptos, a través de composiciones y exposiciones orales y escritas, en la solución de problemas y en la elaboración de informes de investigación o mapas conceptuales.

En relación, a la evaluación formativa, los autores sugieren que los contenidos procedimentales, deben orientarse a que los estudiantes muestren y describan el

proceso en el desarrollo de un procedimiento, considerando que el objetivo de este tipo de evaluación es la determinación de la capacidad y el grado que ha alcanzado el estudiante para utilizar el procedimiento aprendido en otras situaciones o tareas, y esté de acuerdo con las características y exigencias de éstas.

En este mismo orden de ideas, Prats y Santacana (2011) refieren que en el proceso de evaluación hay que introducir elementos propios del pensamiento histórico, la articulación del discurso narrativo sobre historia, el uso e interpretación de fuentes y la capacidad de conectar el pasado y presente. Es necesario el diseño de otras formas de evaluación que valoren asertivamente el aprendizaje de habilidades y destrezas en los alumnos, introduciendo necesariamente un nuevo modelo cognitivo de aprendizaje de la historia.

Se considera que el pensamiento histórico tiene dos componentes a) la forma de representar el pasado recurriendo a su conocimiento, fechas, datos, personajes, conceptos, etcétera, lo que se denomina contenido sustantivo o de primer orden; y b) destrezas estratégicas para dar significado al conocimiento, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos, y que se concretan en competencias para responder y significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace en la investigación histórica. (Sáiz, y López, 2015). En este sentido, la evaluación debe centrarse en lo formativo, y no solamente en lo sumativo como es la tendencia en la mayoría de los casos.

Es importante considerar en este aspecto que existe una inclinación a confundir evaluación con calificación, y hacer uso indiferente de estos procesos como si fueran sinónimos. Siguiendo a Sanmartí, (2007), se considera la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido, algo muy distinto a la calificación que es sólo la ponderación de una nota.

Es retórico señalar las dificultades y complejidades que representa la adquisición de competencias en el ámbito de la historia, lo que hace necesario, que la

evaluación adquiera un carácter más formativo, y en este sentido deben instaurarse otros métodos y técnicas de evaluación que permiten el logro de tal fin.

Antes de hacer alusión a la evaluación, es imperativo definir métodos, técnicas e instrumentos de evaluación, ya que estas categorías tienden a confundirse. En este sentido, se hará alusión a lo establecido por Hamodi, y otros (2015) quienes expresan

Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes ha aprendido a lo largo de un proceso determinado. Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos. Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación. Cuando las técnicas son aplicadas unilateralmente por el profesor, se han de utilizar unas u otras dependiendo de la forma del medio (escrito, oral o práctico); si el medio que se pretende evaluar es escrito, se utilizará la técnica del análisis documental y de producciones (o revisión de trabajos); si el medio a evaluar es oral o práctico, se utilizará la observación o el análisis de una grabación (audio o video). Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación.

En este mismo orden de ideas, estos autores refieren que cuando el alumno participa en el proceso de evaluación, las técnicas de evaluación pueden ser: autoevaluación; cuando el estudiante hace valoraciones de su propia actuación o desempeño.

Coevaluación; la realizada de manera recíproca por los compañeros o grupo de su clase, denominada también evaluación colaborativa, es decir, para la puesta en práctica de una evaluación es necesario innovar en las técnicas e instrumentos de evaluación en Historia; esta no puede seguir circunscribiéndose a la realización de pruebas escritas, trabajos de investigación o exposiciones; ya que éstas resultan pocos pertinentes para hacer seguimiento al proceso formativo de los discentes; y más aún si se considera que esta disciplina tiene como objeto

principal el desarrollo de un pensamiento histórico crítico. En este sentido, en las observaciones y entrevistas realizadas se evidenció, que este tipo de coevaluación no se pone en práctica en las clases de Historia.

Por otra parte, Gómez, y Miralles, (2015) consideran que “el pensamiento crítico es, primordialmente, pensamiento evaluativo y forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición”. (p.55).

Todo ello precisa una continuidad y seguimiento de estos procesos tan complejos del aprendizaje estudiantil, por lo cual no puede limitarse a un simple acto de un examen, interrogatorio, o a un acto único. Necesario es pues dar un viraje en el cómo se entiende y se aplican los procesos evaluativos en esta unidad curricular.

Lamentablemente, la praxis educativa relativa a la historia continúa orientándose hacia lo cuantitativo y sumativo, y no hacia lo formativo y cualitativo. Así se puede evidenciar en las respuestas emitidas por los docentes entrevistados en relación a este aspecto:

- 1:89. Bueno, la evaluación la hago a veces a través la realización de trabajos. Uno dice monográfico, dos cuartillas.
- 1:90. Hago pruebas escritas. Aplicaba los test, ya los he dejado un poco por el problema del papel, que eran de verdadero y falso y de selección múltiple.
- 1:92. le doy mucha importancia a las exposiciones y a los ensayos.
- 2:46. Trabajo con un texto básico los temas
- 2:52: sigo creyendo que el examen es una herramienta que me permite medir,
- 2:53. Pero también los debates con los estudiantes
- 2:55. las exposiciones o cuando les mando mapas conceptuales con la posibilidad de que ellos sean creativos y expliquen contenidos o más bien visiones de autores.
- 3.44. También yo les hago preguntas que permiten retroalimentar y verificar lo explicado, que apliquen en los trabajos prácticos los contenidos o temáticas trabajadas.

Se destaca el uso de las pruebas, exposiciones y preguntas para evaluar o verificar el logro de los objetivos o contenidos propuestos, confirmándose lo señalado por los autores antes mencionados sobre este tópico. Para pensar históricamente hay que desarrollar una conciencia de la temporalidad, donde se entienda el pasado como herramienta para conocer el presente. Asimismo, son necesarias capacidades relacionadas con la imaginación y la empatía históricas, destrezas para la representación histórica (desde la narración hasta la explicación causal) y habilidades para la interpretación de fuentes históricas (Monfort, Pagès y Santisteban 2011, citado por Gómez, y Miralles, (2015).

MOMENTO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este momento de la investigación se procede a presentar de manera organizada los hallazgos del proceso investigativo sobre la base de la información emergente del abordaje cualitativo, apoyándose en la Plataforma que brinda Atlas.ti. Serán presentados segmentos de cada uno de los entrevistados, recordando que fueron un total de ocho de los cuales cuatro son docentes en ejercicio de la FaCE-UC, en la mención de Ciencias Sociales identificados como D1, D2, D3 y D4 y; el resto, se corresponde con estudiantes de la misma Facultad distinguidos como E1, E2, E3 y E4.

Estrategias didácticas en la enseñanza de la Historia

Para dar comienzo es bueno expresar que la praxis educativa se constituye en una relación intersubjetiva de discentes y docentes con el objeto de reflexionar para intercambiar realidades sobre tópicos determinados. Es la expresión de un quehacer educativo recursivo entre los actores que participan, donde las acciones deben estar fundamentadas en la reflexión, crítica responsable y consciente. No es un proceso de dominación de opiniones, ni intereses, sino dialógico y de intercambio intersubjetivo. Desde ésta visión, para Grundy (1998) la praxis es:

La forma de acción que es expresión del interés emancipador, se desarrolla en lo real, no en un mundo imaginario o hipotético; esta realidad en la que tiene lugar es el mundo de la interacción (el mundo social o cultural); significa actuar con, no sobre otros; el mundo de la praxis es el mundo construido, no el natural; ésta supone un proceso de construir un significado de las cosas, pero se reconoce que el significado que se construye socialmente no es absoluto (p.161).

Lo anterior se resume en la expresión la praxis es una construcción intersubjetiva, de relaciones que se implican recursivamente, porque ciertamente, es en la interacción donde se hace el proceso de praxis. Ahora bien, se está en la construcción de una praxis desde la Andragogía, la cual según Ordoñez de Bracho y otros (2016) “ofrece la oportunidad para que el adulto participe activamente en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas en condiciones de igualdad con sus compañeros participantes y con el facilitador” (p.99). Esto es cierto, porque el Hombre es un ser social por naturaleza, que se relaciona con otros, se expresa, se comunica, lo cual es fundamental en esta era del conocimiento.

En la sociedad actual se considera el conocimiento como activo fundamental para el progreso, donde quien se forma -y más aún quien está formando- debe orientar sus esfuerzos en facilitar que todas las personas puedan potenciarlo, difundirlo e intercambiarlo. De tal manera, en la sociedad del conocimiento la Andragogía desempeña un papel de gran trascendencia porque a través de esta ciencia se promueve la difusión de todas aquellas actividades que favorezcan la identificación, asimilación, organización, transferencia y salvaguarda del conocimiento, donde el constructivismo como teoría orienta en la necesidad de facilitar herramientas para crear procedimientos propios para resolver una situación problemática, lo cual implica que las ideas en el sujeto se modifiquen y siga aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Desde esta visión constructivista, cuyas figuras clave son Jean Piaget y Lev Vygotski, se puede considerar que el individuo que se está formando en Historia no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores, de esta manera el conocimiento adquirido no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio social. Para ello será de trascendencia el docente y las estrategias utilizadas para que el estudiante logre establecer relaciones y construir su propio conocimiento.

Cuadro 5. Estrategias utilizadas por el docente para la enseñanza de la Historia

¿Qué estrategias utilizas para la enseñanza de la Historia?			
Sujeto D1	Sujeto D2	Sujeto D3	Sujeto D4
Hago exposición de láminas para explicarle los contenidos históricos Les voy realizando preguntas sobre lo que se va explicando y con base a las lecturas previamente indicadas. Uso el pizarrón porque es obligatorio utilizarlo. Los mando a leer siempre dos o tres cuartillas de un libro (...). Entonces el alumno las lee, y yo les pregunto si entendieron la información, y lo que no entendieron se los explico. Recuerden que en la comprensión está la parte hermenéutica, (...) eso es interpretación y comprensión o si la quieren al revés comprensión e interpretación. A veces mando una novela también (...).	Utilizo videos, películas, documentales, suministro la mayor cantidad de bibliografía. Trabajo con un texto básico los temas. Antes yo utilizaba mucho las exposiciones pero he tenido malas experiencias con ellas porque terminan siendo lecturas de papeles o exposiciones que se montan con libros de bachillerato. Entonces eso termina en observaciones para los estudiantes, en repetir cosas. Entonces, voy evaluando, dependiendo de las características del grupo, del nivel de receptividad y entusiasmo que van teniendo incorporo esos elementos y les voy preguntando qué cosas se pueden hacer. También hacemos foros sobre los documentales y debates sobre las lecturas (...)	La estrategia fundamental aplicada es la cartografía, que los estudiantes no aprendan solamente la reseña histórica, sino que aprenden ubicarse en el espacio, porque el cartograma se construye recorriendo el espacio local, entrevistando a informantes claves de tú comunidad, de tú municipio o región. (...). Es utilizar el trabajo de campo en el estudio histórico. Es utilizar una estrategia distinta y muy práctica, motivadora (...), va más allá de que memorices, sino que realmente te apropias utilizando fundamentalmente la investigación de campo. (...). A nivel nacional por supuesto que el trabajo se hace más difícil, pero se puede documentar con otras fuentes: textos, historiadores, internet.	Me da más resultado las entrevistas, las exposiciones, la construcción de periódicos, de revistas (...). La construcción de los exámenes tipo ensayo, discursos escritos por ellos mismos a través de lecturas que yo les sugiero; pero lo más fatal son los trabajos, que es por donde se tienden a ir los estudiantes de educación. Eso de mandar trabajos y luego hacer un examen para mí es un error porque no hay discusión, no hay debate y en realidad no se puede determinar si en verdad hubo aprendizaje o no.

Fuente: Calatayud (2023)

De acuerdo a la tabla anterior, la praxis andragógica subyacente en los profesores entrevistados es proclive a reconocer la importancia del aprendizaje significativo o el construccionismo para crear situaciones de aprendizaje, es decir, intentan propiciar experiencias de aprendizaje desde el mundo de vida del estudiante, en la cotidianidad, lo contextual o próximo al estudiante, y en la vivencia de la actualidad para llamar su atención, crear expectativa y de allí introducir en los nuevos aprendizajes históricos lejos de la memorización y orientados hacia la crítica, la

reflexión, la comprensión y la aplicación de la historia como ciudadanos y como futuros profesores de ciencias sociales.

De los cuatro docentes entrevistados solo el primero se inclina por las clases magistrales, pero, no por eso deja de estar atento a los intereses y expectativas de los estudiantes a través de la técnica de la pregunta para tener en cuenta lo que ha sido significativo para ellos. El resto de los profesores manifiestan que utilizan estrategias más interactivas como realización de debates, foros, elaboración de periódicos y revistas, exposiciones, pero que no fueron evidenciadas en las observaciones de las clases realizadas.

Asimismo, D3 manifiesta la utilización del enfoque geohistórico a través de la técnica de la Cartografía para hacerle la experiencia más dinámica y significativa a los estudiantes: partiendo de lo contextual y la cotidianidad, donde realizan actividades prácticas en la construcción del conocimiento histórico desde lo local para llegar a lo regional, nacional y mundial, para ello se valen de la investigación.

En relación con ésta docente si se observó el intento por integrar lo geográfico con lo histórico desde lo local, pero no así la vinculación con lo regional, y menos con lo mundial. No, obstante, percibí un gran esfuerzo por la mencionada docente por engranar lo histórico desde lo cotidiano. Su praxis didáctica giró en todos los momentos observados sobre la cartografía de temas determinados. Considero que es una estrategia muy beneficiosa, pero que habría que vincular con la visión multidimensional para el análisis de los hechos históricos.

Sin embargo, lo anterior es el reflejo de lo expresado por cada uno de los profesores entrevistados, pero en las observaciones de aula realizada por la autora de la investigación se visualizó la ausencia de uso de mapas o recursos icónicos que permitan al estudiante ubicar el contenido histórico en cuanto a espacio geográfico. Se hace uso casi único de la narrativa, con escasa participación del estudiante, solamente como ya se manifestó anteriormente la D3, hace intentos por integrar lo geográfico con lo histórico.

La percepción anterior aparece sustentado por la visión de los estudiantes:

Cuadro 6. Clase ideal de Historia desde la perspectiva del estudiante

¿Cuál crees tú sería tú clase ideal de Historia en la Universidad?			
Sujeto E1	Sujeto E2	Sujeto E3	Sujeto E4
Debe ser una clase nutrida, que el profesor te explique las cosas de una manera tal de que tú te imagines, o sea que en tu cabeza te vayas creando la película, y se te vayan quedando grabadas las situaciones ocurridas en su momento. Si un profesor te explica bien y te va enseñando, te va motivando a través de ejemplos (...) que te vaya comparando circunstancias o situaciones para tú mismo te vayas creando esa idea de que es lo que va ocurriendo en la historia.	Debería ser que todos participaran en esa clase como tal. No que nada más tiene que llegar el profesor y decir: - hoy vamos hablar de tal o cual tema, y que sea él, el que tenga que empezar y explicar todo, sino que los estudiantes construyan entre todos los conocimientos sobre los hechos históricos. El docente debe desde la selección de los temas a discutir contar con la opinión de sus estudiantes, sería menos fastidioso para muchos que no les gusta la historia, se les haría más fácil.	Algo que no sea tan teórico, que el docente sea muy didáctico, que el estudiante investigue, y que el docente no sea visto cómo el que nos va a dar el tema, sino que haga lluvia de ideas que se realice la construcción del conocimiento entre todos, tanto docente como alumnos. Tú traes información sobre las asignaciones establecidas por el profesor y se discuten en clase; que no se venga sólo a escuchar al profesor.	Bueno, que se analicen los diferentes procesos políticos, económicos y sociales del país, para ver dónde están las fallas de nosotros como venezolanos y poder resarcir y transformar, esa es la palabra, transformar.

Fuente: Calatayud (2023)

Según lo expresado por los estudiantes consultados, los mismos apelan a una mayor participación en las actividades que plantea el profesor, lo cual contradice las estrategias comentadas por los docentes entrevistados al momento de realizar su actividad de clase, esto lleva a considerar que existe la intencionalidad del docente por desarrollar una praxis andragógica en la enseñanza de la Historia más constructiva, pero los principales receptores que son los estudiantes, la siguen considerando en su mayoría como una enseñanza que sigue siendo tradicional y unilateral. Esto se observa cuando se indagó en relación a los recursos utilizados en las clases de Historia:

Cuadro.7. Recursos utilizados por los docentes para la enseñanza de la Historia

¿Cuál es tú experiencia en la elaboración de recursos? ¿Cuáles utilizas para la enseñanza de la Historia?			
Sujeto D1	Sujeto D2	Sujeto D3	Sujeto D4
Utilizo el pizarrón, video beam, retroproyector, lecturas de libros, novelas. Selecciono textos para extraer de ellos temáticas sobre los contenidos a tratar en clases.	Utilizo el pizarrón, videos, como yo trabajo en la sala de geografía entonces tengo los mapas que están allí.	Los recursos pueden variar, a veces he utilizado en algunas clases video beam, una computadora; el recurso primordial lo tengo a la mano que es el espacio, sacarlos a la calle, hacerles el recorrido como un trabajo de campo. Para mí la pizarra desde que yo comencé ha sido como algo obsoleto.	El recurso más práctico es el video beam porque les permite a ellos trabajar con mapas mentales que desarrollan las imágenes, figuras, etc. Yo trabajo mucho con mapas, imágenes sobre todo de presidentes que ellos al ver las caras se ubican en el tiempo.

Fuente: Calatayud (2023)

Sigue apareciendo el pizarrón como uno de los recursos más utilizados, a pesar de hacerse los esfuerzos por utilizar el video beam que permite la proyección de películas e imágenes; sin embargo, esto dependerá de la disponibilidad de un equipo, flujo de energía eléctrica, espacio adecuado para la proyección, planificación del recurso en cuanto al tiempo, entre otros factores.

Es por ello, que uno de los componentes más importantes para una enseñanza de la Historia renovada está en la Didáctica orientada a un aprendizaje significativo desde una visión constructivista, donde se incluyan estrategias de impacto para el estudiante. No es casual que en los hallazgos se encuentre que la categoría Didáctica de la Historia se repitió ocho veces en los discursos de los profesores y de los estudiantes entrevistados, y explica en gran medida la didáctica o la praxis andragógica adelantada por ellos. Esta forma de enseñar Historia la ilustra el informante D3, de la siguiente manera:

3:3 Para mi si lo vemos desde el punto de vista de la actualidad, la didáctica de la historia juega un papel fundamental, es saber cómo abordarla, cómo llevarlos, cómo transmitirles a nuestros estudiantes que la historia tiene un papel relevante en nuestra cotidianidad. Ejemplo: cuando anteriormente nos marcaban y nos decían: vamos hacer un examen de historia. Tenía que estudiar la historia al caletre. Ahora no, la didáctica cambia, las estrategias cambian

porque ahora el estudiante habla desde su experiencia, desde su cotidianidad; y para mí la didáctica tiene que ser cambiante siempre, no mantener una prueba escrita, un ensayo, un mapa mental, sino que esta oportunidad surge de la misma necesidad del estudiante.

Por el argumento anterior es que se categorizó estos extractos del discurso como la relevancia de fundamentar la didáctica de la historia en el aprendizaje significativo que va de la mano con el construccionismo. Para Moreira (2017) este aprendizaje significativo “es la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones o problemas” (p. 2). La comprensión, la crítica y el uso del conocimiento histórico para la solución de problemas de la cotidianidad social es el sentido teleológico de del aprendizaje en las ciencias sociales, esta aplicabilidad le da la condición de significativo.

El informante D4 corrobora lo mencionado hasta ahora, con su propósito y empeño de hacerle significativo el aprendizaje de la Historia a sus estudiantes:

4:4 Oye, así como se enamora una mujer con técnicas en el amor; yo creo que la historia tiene que ser una pasión, hay que tener pasión por la historia. Una manera de enamorar a los muchachos de que se interesen por revisar nuestros antepasados y obligatoriamente que el estudiante vaya a los libros o a las fuentes; documentos, internet, y las redes sociales en general. Enamorarlo, ese debe ser el papel de la didáctica, cómo motivar al estudiante por el estudio de la historia. Yo creo que eso es lo que les falta a muchos docentes.

De acuerdo con la mayoría de los docentes entrevistados la mejor forma de enamorar al estudiante brindarle temas significativos para ello, y eso es la cotidianidad y el contexto de los estudiantes a partir de un diagnóstico de sus conocimientos e intereses, así lo recalcó el informante D3, docente que utiliza el método de la cartografía local para sus clases:

3:30 porque aquí hablamos es de temas generadores, se da el área de sociales desde el enfoque local y con proyección a lo regional y nacional. Estábamos era acostumbrado que lo que se decía en los

libros era la verdad absoluta y enfrascados a trabajar con ciertos textos, pero ahora tenemos la oportunidad de avanzar, de crear. ¿Por qué? Porque yo no planifico en función de mis necesidades o de lo que yo domino más, sino que partimos de un diagnóstico que surge de la necesidad de nuestros estudiantes.3.41... He tratado de que las clases sean lo más dinámicas posibles; prefiero un conversatorio o una actividad donde ellos puedan evidenciar y lograr un aprendizaje significativo, que es lo que se busca.

Los estudiantes corroboran que para ellos es más gratificante y eficiente el aprendizaje significativo y el construccionismo, así lo ilustra el informante E1:

5: 19 Bueno, no cambiaría nada porque él a mi manera de ver utiliza el método adecuado que sea necesario, entonces el ánimo de uno él lo nota y busca la forma de motivarlo y cambia el método de acuerdo a la necesidad del estudiante. En cuanto a los recursos a veces utilizamos la pizarra, los libros sobre todo, el video y películas son asignados para la casa y luego los discutimos en clase.

El informante E4 apuntaló que los docentes deben ofrecer un conocimiento histórico como algo aplicable a la realidad lo cual permitiría volverlo significativo para ellos: “Bueno, que se analicen los diferentes procesos políticos, económicos y sociales del país, para ver dónde están las fallas de nosotros como venezolanos y poder resarcir y transformar, esa es la palabra, transformar”.

Por su parte, el entrevistado E7, afirma que para los estudiantes sería más gratificante y nutritivo un aprendizaje que no solamente sea significativo, sino que el aula de clase se aplique el aprendizaje colaborativo y el construccionismo:

7:7 Algo que no sea tan teórico, que el docente sea muy didáctico, que el estudiante investigue, y que el docente no sea visto como el que nos va a dar el tema, sino que haga lluvia de ideas que se realice la construcción del conocimiento entre todos, tanto docente como alumnos. Tú traes información sobre las asignaciones establecidas por el profesor y se discuten en clase; que no se venga sólo a escuchar al profesor.

De acuerdo a los discursos anteriores se evidencia que tanto los docentes como los estudiantes concuerdan en la necesidad de brindar estrategias de aprendizaje

significativo en la enseñanza de la Historia sustentadas en el construccionismo en su vertiente de aprendizaje colaborativo porque no solo son motivantes, sino que son efectivas en la interacción de la praxis andragógica.

El reto es lograr esa significatividad durante el proceso didáctico, para lo cual se requiere que el docente, desde la selección del contenido de las clases, las estrategias, recursos, métodos y técnicas de enseñanza, hasta los instrumentos de evaluación generen dicha significatividad. Se requiere, por tanto, un cambio en la metódica de direccionar las clases de Historia, que, aunque los docentes reconocen la importancia de vincularla con el aprendizaje significativo, colaborativo y construccionista, no se evidencia en las observaciones realizadas el uso de estrategias para el logro de tal fin. Al respecto Miranda-Núñez, Yanedis Ruth (2022) expresa que:

La praxis educativa constructivista se entiende como un hacer educativo propio e interactivo que involucra un docente mediador, estudiantes activos constructores de conocimiento y contenido significativo, y, como acción reflexiva. Como manera de realizar el proceso pedagógico comprende un modo de actuar, una práctica centrada en el estudiante, un docente facilitador de aprendizajes y una práctica centrada en el contenido y las estrategias de enseñanza. Como acción reflexiva, involucra la reflexión sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la reflexión sobre su rol. (p.78)

El aprendizaje significativo involucra un cambio de concepción del proceso didáctico, donde el docente genere espacios de aprendizajes motivantes que logren captar la atención del estudiante sobre lo que éste pretende desarrollar en las clases, así como también develar el sentido formativo ético que debe promoverse en la interacción didáctica de la Historia.

Desde luego, la enseñanza de la Historia debe tener un sentido ético, porque ésta permite sentar bases para el ciudadano que se aspira formar de acuerdo a lo que establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) en cuanto a la preservación de su memoria histórica expresado en el artículo Nro. 99 y la valoración de la identidad nacional así como la promoción de una educación ciudadana señalado en el artículo Nro. 102 de la Carta Magna.

Asimismo, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) en su artículo Nro. 14 promueve la construcción social del conocimiento, con una didáctica centrada en la investigación, creatividad e innovación. Más adelante, en el artículo Nro. 15 de la referida Ley, en su numeral 4, se refiere la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz y respeto.

Desde estas consideraciones, el entrevistado D1 expresa que una Didáctica de la Historia para comprender el presente y transformarlo debe formar hacia una ética ciudadana, por otra parte, al enseñar a investigar en Historia se tiene que integrar la enseñanza ética, ambas visiones se categorizaron como **“Incluye formación ética en su discurso”**. Con respecto a la primera este afirmó:

1.78... En las clases de historia hay que vincular la política con la economía, en la formación ciudadana lo que se haga en la política va a la economía, si éstas van por separado, están equivocados, especialmente en la política debe haber respeto por las ideas del otro. Actualmente en Venezuela se he generado una intolerancia por el pensamiento opuesto a mi posición. Hay que enfatizar la tolerancia, como medio para la convivencia pacífica.

El docente señala que debe vincularse el aprendizaje de la Historia con la política y la economía dentro de lo que es la formación ciudadana, en la cual el individuo ha de ser crítico y reflexivo tomando en cuenta los comportamientos colectivos pasados y los contemporáneos. Asimismo, este docente alude la ética que debe existir en la investigación histórica al hacer referencia la manipulación con sentido ético que debe realizarse de las fuentes primarias utilizadas en la Historia.

1:14 Recuerda que los documentos en la época de la colonia era a plumilla, por eso los documentos tienen también errores ortográficos y como errores ortográficos hay que dejarlos porque es un documento de patrimonio de la nación, y todo lo que es patrimonio se respeta aunque tú puedes aclarar porque vas hacer la transcripción de ese pasado que escribió ese escribano al presente y se dice: se va hacer una transcripción al presente actual, pero los documentos no pueden estarlo borrando y reescribiendo. No, porque se usó el papel y se guarda, eso lo amarran. Eso es lo que yo llamo un legajo, no se pueden manipular mucho el documento.

Algo similar considera el entrevistado D3 en sus clases y lo explica de la siguiente forma:

3:17 Bueno profe, en la actualidad y en la situación que nos encontramos antes de abordar una clase debemos comenzar a discutir lo que se está dando- el tema del día a día-. Sabemos que tenemos un embate ahorita fuerte, donde nos están bloqueando por todos lados, donde nos está arrojando la crisis económica; y hacerle ese contraste y explicarle las políticas de estado que están en práctica actualmente.

El docente deja entrever, la importancia de concientizar al estudiante en el contexto político y económico que se desarrolla en el país, así como el impacto que ejerce en la realidad social. Reconoce que su accionar en el aula debe trascender de lo cognitivo hacia lo formativo en cuanto a conciencia histórica, que el estudiante se reconozca como parte de un Estado y se sienta identificado con lo que en su territorio acontece.

La formación ética del docente también es un tema tratado en la praxis andragógica de la enseñanza de la Historia en el contexto universitario. El entrevistado D3, interpela a los estudiantes como agentes de cambio social como futuros profesores de Historia, advirtiéndoles al mismo tiempo que son funcionarios y por ende deben atender una política educativa emanada del Estado, la cual pueden aplicar de forma adaptativa y crítica:

3:17 La meta que el Programa de Formación tiene y desde mi visión como tutora es convencer a los docentes en formación de las bondades y beneficios que este nuevo modelo de abordar las ciencias sociales tiene. Al principio, ellos ingresan no muy convencidos del programa y de la forma como empieza abordarse los contenidos históricos, pero a poco se van motivando y cambian de opinión. Yo salgo muy contenta porque cuando les explico que esta es la planificación que debería estarse abordando en todas las instituciones donde se administre historia y demás ciencias sociales. Al principio me han dicho también, eso es pura política, y les digo, sí, eso corresponde a una política de estado y como docente hay que cumplir con las políticas gubernamentales.

Las posiciones anteriores, de confrontar al estudiante como ciudadano y al mismo tiempo como agente de cambio social como futuro profesor de Historia la resume el informante D4 de la siguiente manera:

4:9 Pero es que yo creo que cuando un estudiante te aborde de esa forma, en primer lugar, hay que hacerle entender que ningún educador que no conozca la historia de su país puede ser educador empezando por allí; lo otro es que no se concibe un ciudadano que no conozca la historia de su país.

Esta afirmación la hace tanto para los estudiantes de educación mención Ciencias Sociales, como para todos los estudiantes de educación, independientemente de la mención que tengan:

4:14 El ciudadano es el que tiene deberes y derechos en un país, y nuestros deberes y derechos están expresamente establecidos en nuestras constituciones, entonces hay que hablar de los primeros derechos y deberes que se establecen como venezolanos, que fue cuando nos independizamos como República. Hay que empezar por allí, o sea un buen ciudadano no es posible que no conozca la historia de su país, lo que pasa con esto de la modernidad y las tecnologías, parece que todo está en las computadoras y no se revisan las fuentes primarias como documentos y demás textos.

De esta manera, la ética es un tema transversal en la práctica andragógica de la enseñanza de la Historia en las universidades donde se globaliza tanto la ética como la investigación para la formación de un ciudadano que a su vez va a formar a otros ciudadanos, lo cual pasa por asumir un compromiso de conciencia histórica, donde se consoliden los cimientos de la Nación en un proceso de constante reflexión de los hechos históricos desde diferentes perspectivas, respetando la diversidad de posturas teóricas, políticas y sociológicas.

Lo anterior evidencia la importancia del sentido ético en la enseñanza de la Historia, más aún al considerar la importancia de la misma en los estudiantes que se están formando en las Ciencias Sociales:

Cuadro 8. Importancia de la Historia desde la perspectiva del estudiante

¿Por qué es importante la Historia para ti?			
Sujeto E1	Sujeto E2	Sujeto E3	Sujeto E4
Aprendemos nosotros ese sentido de importancia de las cosas que han ocurrido y el cual nos ha llevado hasta acá, las cosas que nos han llevado hasta acá.	Su importancia radica en que nos ayuda a conocer de dónde venimos y hacia dónde vamos.	Porque tú conoces la realidad pasada y actual, (...) entonces tenemos que profundizar en los contenidos para poder entender mejor la dinámica social y política de nuestro país.	Porque de allí nosotros obtenemos información de todos los antecedentes para comprender las consecuencias de los hechos como hoy en día se están suscitando.

Fuente: Calatayud (2023)

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes consultados, el conocimiento de la Historia tiene gran importancia porque permite adquirir destrezas cognitivas para la interpretación de los procesos históricos pasados pero para no quedarse en ello sino para interpretar el presente. Esto coloca al docente en ejercicio a ejecutar una praxis donde se desarrollen estrategias hacia un aprendizaje significativo, con la intención de generar procesos de reflexión en el estudiante desde su propia realidad.

En éste sentido, el teórico David P. Ausubel en 1963 en un contexto donde imperaba el conductismo, se planteó como alternativa un modelo para enseñar y aprender basado en el descubrimiento, que privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre. Ausubel (1976) propuso el aprendizaje significativo como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Para éste autor el aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento.

Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, sólo podemos captar y recordar de inmediato unos

cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobreaprendizaje y a una frecuente reproducción.

De acuerdo a lo anterior, Ausubel entiende que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, tanto en el aula como en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la Didáctica de la Historia necesita establecer estrategias que generen significación para el estudiante, dicho esto desde el aprendizaje significativo, las mismas deben ser no arbitrarias y con sustancialidad, orientadas a la construcción de significados para el conocimiento del mundo físico y social, potenciando así el crecimiento personal y cognitivo del estudiante. Lo anterior permite considerar entre uno de los hallazgos encontrados en el desarrollo de la investigación es que el aprendizaje significativo se vincula con la intención del docente D1 de integrar el humor en sus clases y en su discurso, siendo una forma de motivar al estudiante, hacerle entretenida la clase y hacerla significativa para ellos que en su mayoría resultan ser jóvenes:

1:22 Yo estando en Cuba escuché: que un negro Manuel- Me recuerdo porque es mi segundo nombre- , allí viene el negro Manuel con su tumbao. Yo no le vi ningún tumbao. Yo lo vi caminando normal, en short, sin camisa y en chancletas. El mulato Manuel, dijo así. Ellos dicen mal. Esa es una expresión muy de pueblo, muy cotidiana. Y nosotros, no. Para nosotros, lo que hemos estudiado es una ofensa, sin embargo, la gente dice: ese es el mulato. No sabe qué es eso. Es la expresión del cruce de un animal, de un caballo con una burra. ¿Y qué sale? Ese crío como dicen los españoles, es la mula o el mulo.

Aquí se nota como el docente integra diversos recursos didácticos como el uso de la anécdota y el humor para dar un aprendizaje histórico y a la vez ética, de forma jocosa demuestra cómo la palabra mulato puede considerarse peyorativa. Otro recurso que usa este docente para llegarle a una audiencia joven el uso de la metáfora:

1:10 Por eso cuando uno lee un documento del Archivo de la Nación, hay que hacerlo con mucho cuidado porque quien lo hizo fue un escribano español y él iba para la parte de él y no para la parte de los patriotas o de cualquier otro. El documento está escrito pero hay que analizarlo y sacarle el jugo como una naranja y que la concha no se bote porque la concha es útil también.

1:11 La concha sirve para dulce de naranja. Eso fue lo que me enseñó un tremendo, este (pausa) un hombre de izquierda que se llamó Federico Brito Figueroa y Miguel Acosta Saignes, no. A la historia, al documento hay que sacarle el máximo jugo, exprimirlo y la concha no tirarla al pipote sino hacer dulce, o sea hay que sacarle más jugo todavía a esa concha. Nos decía él a nosotros. Esa es su posición, se le respeta, aunque uno no la comparta.

Muy vinculado con el humor y la metáfora los docentes entrevistados también apelan al **uso de la anécdota** para lograr un aprendizaje significativo de la Historia, pero cada profesor con su estilo. Continuando con el informante D1 lo hace siempre de forma jocosa, refiriendo los hechos y contexto histórico:

1:48 A los negros, a los indios y a los mestizos se le daba una misa aparte, en otra iglesia porque en Caracas, en todas las parroquias había iglesias. Con el terremoto de 1812 se derrumbaron todas esas iglesias: las de San Mauricio y otras varias, pero algunas quedaron de pie. Luego con Guzmán Blanco se construyó la Basílica Santa Teresa: Ana por una lado y Teresa por el otro lado porque su esposa se llamaba Ana Teresa Ibarra de Guzmán Blanco. La gente no sabe la parte histórica de la Basílica- La Basílica de Caracas- Allí tomaba uno el autobús de la Universidad Central hasta la Central- unos autobuses bellísimos.

1:60 Te voy a decir un hecho, por ejemplo: Carlos Andrés Pérez decretó que en todo sitio público debía haber baño para la mujer, para dama; y tú vas a unos sitios públicos y no hay baño. Entonces ese decreto se vino al suelo.

La evocación a través de la anécdota es asumida por los estudiantes con agrado de acuerdo a lo expresado por E1:

5:13 El profe es muy dinámico, él va utilizando, como te estaba hablando ahorita, esa parte de la imaginación, él siempre te va diciendo imagínate que estuviera pasando tal cosa, entonces como cuando estamos en una película, cuando estamos en no sé qué más, él te va metiendo esa parte de la imaginación que no la mete cualquiera.

Entre los hallazgos encontrados en el grupo de estudiantes entrevistados destaca que efectivamente la anécdota es un recurso para llamar la atención, crear expectativa, para luego pasar a los contenidos. Al respecto E4 refiere que:

8:12 Allí tiene una particularidad que nos da la historia como un cuento, y eso me gusta porque cuenta anécdotas, mira que fulano de tal hizo tal cosa, y después caemos en las fechas cronológicas, eso sucedió así o así o...

De modo similar la anécdota personal sirve para lograr el aprendizaje significativo de la historia, considerando que el docente es modelo para sus estudiantes, así que los profesores aplican este recurso con regularidad, de acuerdo a lo expresado por el informante D4:

4:19 Yo soy de provincia, de la Península de Paria en el oriente del país. Allí hay mucha historia, allí fue que entró Colón a estas tierras, yo nací muy cerca de allí, por lo tanto, yo conocí desde muy pequeño la historia colonial de Venezuela, ya que por esta zona fue que Colón ingreso, en Macuro, Guiria estado Sucre. Yo fui un apasionado de la historia, por eso vine a estudiar en esta Facultad Ciencias Sociales, y he entendido que a los jóvenes es cómo se le explica la historia lo que hace que se les capte para que sientan amor por esa disciplina. Mira la expectativa que yo tenía, a mí me gustaba mucho la historia cuando muchacho y siento que es fundamental.

Por otra parte, la conveniencia y efectividad del uso de la metáfora como estrategia didáctica la expone el entrevistado D2, quien de una manera distinta la usa en su praxis andragógica de la Historia:

2:8 De tal manera que nosotros, como en la vida de uno ... Yo le pongo a los muchachos siempre el ejemplo del calcetín: Imagínese que usted se levantó hoy de su cama y a usted se le olvidó todo de su vida, no sabe quién es su papá, su mamá, su pareja, familia, hijo o lo que sea. ¿Alguien puede vivir así, sin memoria, sin recuerdo? Posiblemente puede tener una vida biológica, o sea, respira, come, todo ese tipo de cosas, pero no puede tener una vida social...

2:11... ¡verdad! porque si no, entonces, uno pudiera decir por ejemplo: ¿Por qué las crisis bíblicas ocurren? Bueno, ocurren porque muchas veces repiten los mismos errores del pasado.

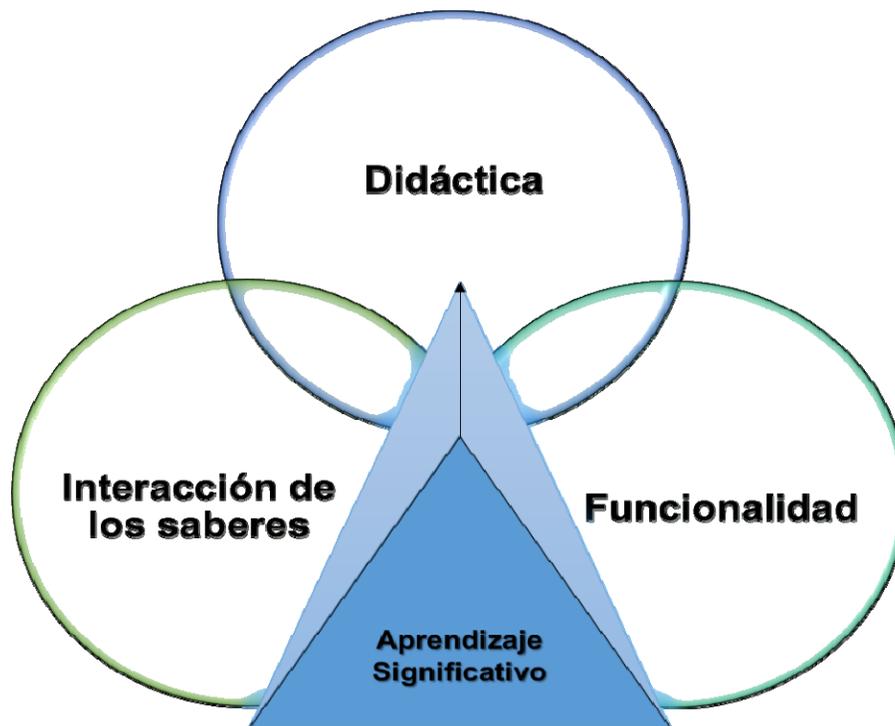
2:15 Yo por ejemplo le digo a los estudiantes cuando me pongo así como muy gráfico. Yo les digo: si yo fuera hijo de Gustavo Cisneros, yo no estaría dando clases aquí, estaría haciendo otra cosa, porque claro yo hubiese tenido otra vida distinta en el pasado que habría determinado lo que yo soy hoy y así pasa con todo.

Similar a los recursos presentados por los docentes a través de la anécdota y la metáfora, una de las principales estrategias didácticas para lograr un aprendizaje significativo es que los docentes entrevistados **vinculan los contenidos con la actualidad** usando la comparación. De esta forma, es una práctica andragógica importante en el aprendizaje de la Historia en los contextos universitarios, porque de esa manera el estudiante observa la utilidad de Historia y puede aplicarla en su vida cotidiana como ciudadano y como futuro docente. En el caso del entrevistado D3 expresa:

3:9 De mucho, de mucho profe, porque yo comparo la historia cuando yo nací a la historia de hoy en día. Y yo digo: - tiene parecido. ¿Por qué? Porque hoy en día nos están dando fuertemente, fuerte con la economía, y a veces no encuentro que comprarle a mi hijo. Yo soy madre soltera y me cuesta, entonces yo hoy día me pongo en los zapatos de mi mamá. Eso yo lo canalizo y me contextualizo, y digo: - Naguará, cuando yo nací mi mamá no encontraba qué hacer, y ahora hoy en día a mí me toca con mis hijos, y estamos en una sociedad distinta, porque la sociedad es cambiante.

De los hallazgos expuestos hasta el momento, surgen tres aspectos clave para conocer el significado de la Didáctica de la Historia desde la praxis educativa universitaria, los cuales se expresan en la figura siguiente:

Gráfico 2 Hacia una Didáctica para la comprensión de la Historia



Fuente: Calatayud (2023)

De esta manera, de acuerdo al gráfico 2 y según los hallazgos mencionados hasta el momento, los tres aspectos clave para favorecer una Didáctica de la Historia orientada a la comprensión sería primero, la memorización comprensiva de los saberes (conceptuales, actitudinales y procedimentales) a través de novedosas estrategias; segundo; la funcionalidad de lo aprendido, es decir para que me sirva conocer eso y; tercero; la integración de ambas lleva al aprendizaje significativo.

Desde luego, desde esta postura constructivista se rechaza, por una parte, la concepción del estudiante como un mero receptor o reproductor de los saberes socio-históricos y; por otra parte, tampoco se concibe la Didáctica como simple aplicación de estrategias para el logro de una acumulación de aprendizajes específicos. Esto lleva a nuevos hallazgos, porque si el estudiante no es un mero receptor quiere decir que debe ser parte activa en su propio aprendizaje.

Visto de ésta forma, lo anterior sugiere que el aprendizaje de la Historia desde la vinculación con la realidad plantea una filosofía educativa donde subyace la promoción de un doble proceso de socialización e individualización, que permita a los estudiantes construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado por su propia realidad. Lo anterior implica que la finalidad última en escenarios andragógicos de enseñanza y aprendizaje es desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo, brindando una variada gama de situaciones y circunstancias para lograr aprender a aprender (Coll, 1988).

De tal manera, el uso de la anécdota, la metáfora y la comparación ciertamente resultan estrategias didácticas llamativas para lograr un aprendizaje significativo porque intentan vincular los saberes con la actualidad, pero también es importante la vinculación con la realidad del propio estudiante, con su vida cotidiana, de familia, de comunidad, es decir, contextualizar el aprendizaje de la Historia con la contemporaneidad del estudiante, esto es adaptar los saberes a la historicidad del estudiante.

El anterior resulta un hallazgo de marcada relevancia en la comprensión de un renovado significado de la Didáctica en la enseñanza de la Historia, por esto se desprende que los docentes hayan aplicado la estrategia didáctica de investigación histórica local/comunal/familiar/cotidiana. Sobre el vincular la Historia con la vida cotidiana el D2 apunta:

2:20 Yo trato siempre de cuando estoy con los muchachos de ponerles ejemplos de la vida cotidiana, es decir, nosotros todo lo que hacemos diariamente tiene una repercusión en una dimensión histórica, es decir, lo primero que tenemos que entender, es que nosotros somos protagonistas de la historia.

Comprender e investigar la historia desde la cotidianidad, de la biografía, la historia familiar y comunal, resulta motivante para el estudiante y permite un aprendizaje significativo de acuerdo al entrevistado E3:

3:4 Si, muchísimo profe, de hecho uno de los relatos pedagógicos que nos mandan a nosotros en el área es que nosotros tenemos que contextualizar .anteriormente pensaba que la historia no tenía nada que ver en mi cotidianidad ,en mi núcleo familiar y si tiene mucho ...Fíjese que cuando yo hago mi relato pedagógico, mi autobiografía, yo me contextualizó

3:6 ¿Que pasaba a nivel mundial en 1983? , que fue cuando yo nací, y ¿Qué pasaba en Venezuela y ¿Cómo mi familia sufrió ese embate histórico que estaba sucediendo?, y de cierto modo, ¡sí! En 1983 sucedió lo del viernes negro, lo cual sacudió a muchas familias venezolanas, y mi familia no escapó de esa realidad. Y fue muy fuerte, a pesar de que yo nací en septiembre; y eso fue en febrero. Mi mamá dice que le costó muchísimo para terminar de comprar las cosa, que ella lloraba porque no encontraba que darles a mis hermanos. Entonces ¡Guao! Uno al estudiar la historia, vuelvo y le repito. La historia juega hoy en día un papel fundamental en la sociedad, anteriormente no era.

Para el entrevistado D 2, aplicar la técnica de la investigación en la comunidad o en el barrio, también fue una estrategia didáctica efectiva que dio buenos resultados:

2:24 Yo por ejemplo cuando estaba en aula de Educación Media porque ya no estoy desde hace tres años, aplicaba todos los años un proyecto en el Liceo Pedro Gual hacia los años 2008 o 2009 aproximadamente, que se llamaba “El barrio cuenta su historia”, se llamaba así porque el nombre lo tomé de una experiencia del Centro Nacional de Estudios Históricos en Caracas. Entonces cuál era la idea de ese proyecto, hacer que los estudiantes tengan un conocimiento, se aproximen a una idea de lo que es su comunidad.

2:25 ¿Cómo me di cuenta de eso? Un poco revisando esa experiencia del Centro Nacional de Historia: Yo le preguntaba a los chamos: ¿Dónde vives tú? Ajá. Yo vivo en Trapichito me respondían ¿Y cómo se llama la calle dónde vives? Entonces no sabían cómo se llamaba la calle, no sabían nada de Trapichito. Como yo viví muchos años hacia el Sur de Valencia en Ricardo Urriera conozco más o menos por ahí. Les dije. Ustedes saben por qué eso se llama Trapichito y empezaba a preguntarle cosas que pudieran ser de conocimientos por transmisión oral, por conversaciones.

Al aplicar la historia comunal, utilizando el método inductivo, se hizo necesaria la historia familiar, lo que contribuyó a comprender la historia local-regional, nacional-mundial, de acuerdo a la experiencia manifestada por D2:

2:26 y me daba cuenta que ellos no sabían nada de su comunidad, pero tampoco sabían nada de su familia. Si yo preguntaba por ejemplo ¿Tú abuelo que hacía? ¿Tú abuelo está vivo? ¿Que hacía tú abuelo, en qué trabajaba? No sabe. ¿Dónde nació tú abuelo? No sabe. Entonces había una especie de desarraigo, de desconocimiento de la historia más personal más íntima.

2:27 Eso me llevó a plantear esa idea de la historia comunitaria. ¿Cómo era la metodología que utilizaba? Un informante. Yo les decía ustedes van a preguntar, van a entrevistar a su mamá, a su papá, a su abuelo, a su tío, al que sea que le cuente la historia de sus vidas. Claro, en ese tiempo no tenían muchos teléfonos con memoria. ¡Registren, anoten, todo lo que puedan ¡Entonces tú aprovechabas esa información y los chamos terminaban entendiendo y analizaban cosas como, por ejemplo: Mi abuelo vivió en Apure y se vino, ¡no sé cómo en los años setenta! Ajá ¿y por qué se vino? Eso te servía como para ir estableciendo relaciones para tratar de explicar cosas como: la migración interna venezolana, el boom petrolero, el crecimiento de las ciudades, toda una dinámica que terminaba después aterrizando en las cosas de los barrios.

Con la investigación de la historia familiar y comunal fue posible y pertinente que el estudiante construyera conocimiento histórico a partir de la cartografía comunal, así lo hicieron y lo validan el docente tanto D2 como D3:

2:29 Eso es un avance importante porque además eso terminaba después levantando como cartografías de los barrios, de las comunidades, lo que servía para explicar las dinámicas de los barrios...

3:33. Buenísimo profe, la estrategia fundamental que hemos aplicado aquí en el Programa de Formación es la cartografía, que los estudiantes no aprendan solamente la reseña histórica, sino que aprenden ubicarse en el espacio, porque lo que el cartograma se construye recorriendo el espacio local, entrevistando a informantes claves de tú comunidad, de tú municipio o región. Claro que regionalmente se hace difícil por el traslado físico que habría que hacer, pero no imposible.

La efectividad de esta estrategia de enseñanza por parte de D2 y D3 es reconocida por E2 como muy buena para su aprendizaje:

6:11 Hemos utilizado como estrategia fundamental la cartografía que es muy importante en ciencias sociales. De hecho, yo nunca había visto la cartografía en el sentido de realizarla como tal. En la escuela ni en el liceo yo nunca vi lo que era la construcción de una cartografía local.

6:13 La cartografía, realmente lo qué es la cartografía, porque con la cartografía nosotros aprendemos desde nuestros inicios, conocemos desde la comunidad y nos expandimos a lo nacional y hasta lo internacional.

Pero la investigación histórica sobre la comunidad no tiene solo un fin didáctico, si no que busca que el conocimiento construido en el aula tenga una pertinencia y un impacto en la comunidad y en la sociedad, por ello, también el enfoque geohistórico se vincula con la estrategia didáctica centrada en la metodología por proyectos/investigación-acción participativa. Así lo narra D2:

2: 31.

Yo les decía a los muchachos: busquen si tienen fotos de esta zona de hace veinte años cuando fundaron Trapichito. Algunas veces las conseguían. Como por ejemplo las casas han sido modificadas. Les hacía preguntas como estas: ¿Estas casas tenían estas estructuras hacen veinte años? ¿Por qué la gente las fue modificando? Bueno porque las familias fueron creciendo, los hijos tuvieron nuevas parejas, no podían comprar casas entonces construían hacia arriba – la construcción vertical-, y eso te genera unas nuevas dinámicas sociales, es decir, la casa ya no es solamente una vivienda también es un centro de trabajo. En la casa funciona: un taller, la bodega, la agencia de lotería la licorería, ese tipo de cosas. Entonces, el chamo va teniendo como niveles de información y va haciendo a través de preguntas, de la inducción de interrogantes, tratando de desarrollar textos que más o menos se aproximaran a una cierta explicación de su comunidad.

De esta forma, continuando con el entrevistado D2, los estudiantes comprendían su historia familiar y la historia de su barrio:

cumplido mis expectativas pues las clases son bien dinámicas, elaboramos el cartograma geohistórico de la comunidad y ha sido muy práctico

E2 precisa que la cartografía no solo permite contextualizar el aprendizaje en el aquí y ahora, también favorece el aprendizaje de acontecimientos históricos que incluso lejanos en la línea del tiempo los hace cercanos a su contemporaneidad:

6:15: Bueno, si yo voy hablar de mi comunidad, hablo de su reseña histórica; todos los procesos que han pasado en mi comunidad vinculándolo con el proceso histórico nacional. Allí le colocamos una leyenda sobre la geografía de la localidad, incluimos un léxico propio de lo que se está representando, es decir, aplicamos el enfoque geohistórico.

Por otra parte, el entrevistado E3, narra su aprendizaje significativo logrado por medio de la estrategia didáctica aplicada por su profesor referido a la explicación:

7:2 Porque tú conoces la realidad pasada y actual, por ejemplo, yo no sabía de todas cosas que me han dicho aquí, por ejemplo, de la OPEP. Tal vez en el colegio te dicen que fue creada en tal fecha, pero no el por qué se creó, el para qué. Ahorita con el tema de la OPEP nos hicieron saber que se creó para mantener un precio justo, entonces tenemos que profundizar en los contenidos para poder entender mejor la dinámica social y política de nuestro país.

Como puede observarse, según el último fragmento del discurso citado, esta estrategia es más válida si se explica la importancia del hecho histórico con la realidad actual, esto está asociado con la categoría referida a la comparación, categoría que apareció 16 veces en los discursos de los entrevistados, y que denota ser una estrategia didáctica importante por los docentes en su praxis andragógica. En el caso de D1 utiliza la comparación para demostrar que existen dos interpretaciones históricas en y de una misma época:

1:12 Bueno, los documentos del Archivo de la Nación están escrito por Escribano, que ahorita serían secretario. No existía la palabra secretario sino Escribano. El Escribano escribía todo lo que iba a favor de la monarquía y metía mentirillas: que a un esclavo no se le castigaba, que ellos lo trataban con mucho cariño. Eso no es verdad,

se le trataba cruelmente, como un objeto, una mercancía, como tratar un pedazo de papel, y se podía vender – compra y venta-, eso era el esclavo, es decir, yo tenía derecho sobre esa persona porque yo lo había adquirido, yo lo había comprado. Yo era el amo y él era el esclavo. El esclavo tenía valor para el trabajo. No se le pagaba. Se le daba comida y andaba descalzo con los pies en el suelo.

1:13 Cualquier documento incluyendo también el de educación porque a veces en educación se cuelan cositas, por ejemplo, cuando el que escribe sobre educación dice que hay que darle mayor presupuesto y que tal- el presupuesto nunca llega-. Que hay que fundar tal cosa, pero se queda en el papel, en el documento. Esos son documentos...

Otra estrategia que permite la comparación de los hechos históricos y el debate en clases es la lectura de historia novelada o novela histórica. D1 refiere el uso de esta estrategia de la manera siguiente:

1:72 Recuerden que eso es interpretación y comprensión o si la quieren al revés comprensión e interpretación. A veces mando una novela también como por ejemplo Doña Bárbara, para estudiar lo referente al Llano venezolano, la Venezuela Rural, entre otros aspectos

El entrevistado E4 corrobora la aplicabilidad de las lecturas previas, sean de libros de historia, o novela histórica: E 8:10 “Bueno, nos mandaba a leer el tema y después se debatían en el aula, que es lo bonito”. Sin embargo, esta técnica si no está acompañada por el debate y la comparación de los hechos históricos o de las distintas interpretaciones de un hecho histórico, no ofrece resultados y termina siendo poco estimulante y mucho menos efectiva de acuerdo a E5:

5:9 Fue muy aburrida, el docente lo que hacía era mandar a investigar o leer guías, se discutía o más bien se leía en clase, él hacía algunos aportes y allí quedaba, por eso no tenía muchas expectativas con esta Historia de Venezuela del [semestre] tercero, digamos esa historia fue muy técnica, el profesor hizo un mateo de la asignatura en ese momento. Bueno, muchachos hagan un trabajo, hagan esto, y a nosotros no se nos quedó nada grabado, porque no se le prestó la atención necesaria por parte del docente.

Asimismo, vinculado al aprendizaje significativo de la historia, los docentes ven el cine-foro como una estrategia didáctica para despertar el interés de los estudiantes en la Historia de Venezuela y a la vez para propiciar el debate y la construcción colectiva del conocimiento en el aula. Así lo manifiesta el informante D2:

2:42 Entonces ¿Con qué nos ayudamos?, con cosas como videos. Por ejemplo, para la parte del período de Guerra de Independencia yo utilizo una película venezolana que tuvo mucho éxito y que sirve para entender una parte del proceso de independencia a través de un personaje. Esa película se llama “El Taita Boves”, una película sobre ese personaje José Tomás Boves del proceso de Independencia

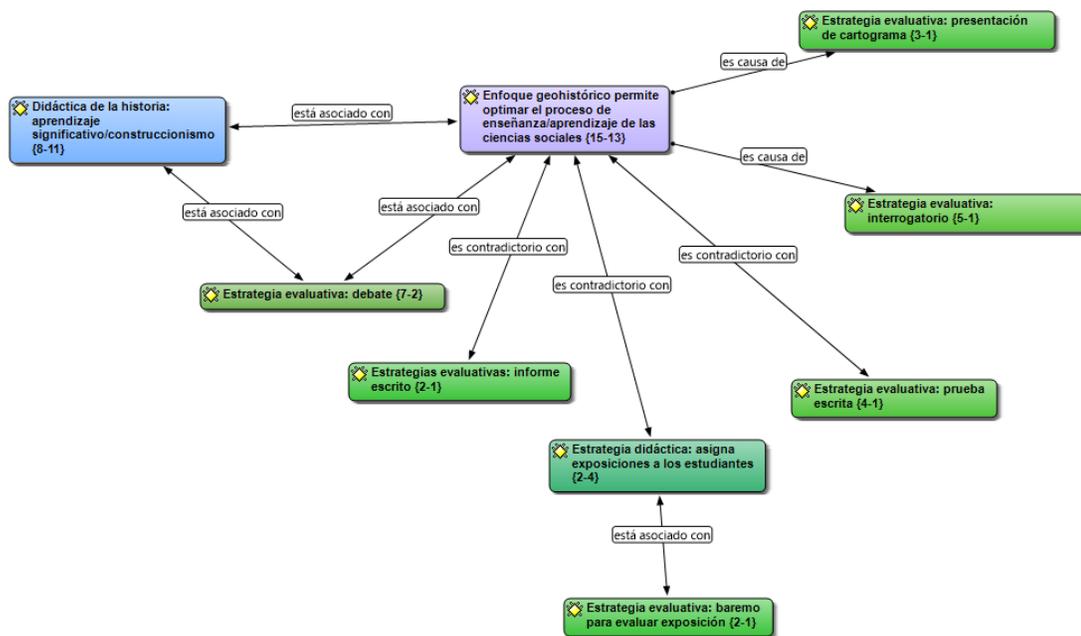
2: 44 Entonces cómo problematizar eso. Al final termino pasando unos documentales que están allí. El de Gómez, el de López Contreras y el de Medina Angarita porque ellos cuentan el proceso entre finales del siglo XIX hasta esos gobiernos.

En este caso D2 usa tanto películas relacionadas con personajes históricos como documentales sobre la historia contemporánea de Venezuela, de esta forma, se trasciende la clase magistral y el recurso de la lectura, para combinarlos con otras estrategias didácticas. Igualmente, D4 afirma que el cine-foro es una estrategia didáctica muy efectiva que ha dado buenos resultados.

Estrategias didácticas de evaluación en la enseñanza y aprendizaje de la Historia

En el aspecto vinculado a las estrategias didácticas de evaluación en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, surgieron hallazgos interesantes tanto de los docentes como de los estudiantes entrevistados.

Gráfico 4.- Red semántica 2. Relación enfoques teóricos-metodológicos de la didáctica de la historia y estrategias evaluativas.



Fuente: Atlas.ti

En el caso de la presentación de cartograma es una estrategia evaluativa derivada de la aplicación del enfoque geohistórico que presenta el producto de la construcción de los estudiantes mediante talleres en clase y trabajo dirigido, tal como lo refiere D3:

3:35 Es un proceso que se vive en la planificación y al final nosotros sistematizamos esa experiencia, cuando ellos van a presentar su cartograma que es la evaluación final, no necesitan un papel como se acostumbraba antes sino que todo fluye porque el trabajo lo realizó el mismo estudiante y puede explicar al detalle lo que él hizo; tuvo que salir al campo, no buscó en internet porque esa historia no sale en el internet; no lo buscó en los libros porque tampoco sale allí, sino que tuvo que palpar la realidad, buscar quien se la contara y partiendo de allí construir su cartograma- eso es maravilloso-.

Como resultado, esta estrategia cuenta con la aceptación y beneplácito de los estudiantes así lo explica el informante E6:

6:20 Bueno, ahorita práctica, nosotros vamos defendiendo lo que vamos construyendo, como croquis, líneas de tiempo, reseña histórica, entre otros. El cartograma lo tenemos que explicar: cómo lo hicimos, las partes que lo conforman paso a paso; allí ella se da cuenta si entendimos o no lo que nos explicó, es decir, a través del trabajo práctico demostramos la comprensión adquirida.

La validez y pertinencia de la prueba escrita como estrategia de evaluación sumativa y formativa es contradictoria con el enfoque geohistórico; sin embargo, es una práctica que se mantiene e incluso sigue siendo aceptada por los estudiantes, así lo refiere el entrevistado E4 8:13 “Porque ponemos de manifiesto lo que hemos leído, el conocimiento que hemos adquirido y él nos corrige si estamos errados, él que está más versado en la materia que nosotros”.

Asimismo, otras estrategias lucen contradictorias con los modelos pedagógicos aplicados por los docentes como lo son el aprendizaje significativo y el construccionismo, pues son estrategias evaluativas convencionales, a saber, el informe escrito y las exposiciones. En el caso de D1 expresa:

1:91 Hago pruebas escritas. Aplicaba los test, ya los he dejado un poco por el problema del papel, que eran de verdadero y falso y de selección múltiple. He tenido que dejar todo eso. En la situación que estamos hay que hacerla más sencilla, más simple y entramos en un tema de discusión.

Por su parte, D4 explica que aplica pruebas escritas, pero en este caso, tipo ensayo susceptibles de generar construcción y reflexión en el estudiante:

4:27 la construcción de los exámenes tipo ensayo, discursos escritos por ellos mismos a través de lecturas que yo les sugiero.

4:34 Claro, por lo menos lo que está pasando en Venezuela hoy es consecuencia de nuestra historia Republicana del siglo XVIII y principios del XX, lo que se llamó la Revolución Restauradora – los

andinos en el poder-, no eran todos militares, yo los pongo a analizar y que escriban ensayos y discursos sobre eso; que interpreten y comparen. En la elaboración y construcción de discursos y ensayos se puede verificar la comprensión de los hechos históricos.

Otra estrategia un poco contradictoria con el aprendizaje significativo y el construccionismo utilizada por los docentes es la exposición que fueron hallazgos presentes en las respuestas reportadas por D1 y D4, en ambos casos la acompañan con interrogatorios y debates.

Otros hallazgos en torno a la praxis Didáctica de la Historia

Para la mayoría de los entrevistados, tanto estudiantes como docentes, el principal significado que tiene la historia es **“conocimiento del pasado para usarlo en la construcción del presente y el futuro”**, esta categoría emergió 25 veces y se relacionó con otras cuatro categorías. Así lo explican D1, D2, D3 y D4:

1:4 Bueno, las historias para algunos dicen que son los hechos que sucedieron en el pasado llevándolo al presente y proyectándolo hacia el futuro, es decir, los errores que se cometieron en el pasado no deben cometerse en el presente ni llevarlos tampoco al futuro, sin embargo, siempre se cometen los errores.

2:7 A ver, en esas tres dimensiones de la que estamos hablando, sino hay historia, el hombre no se puede entender como ser social. Decía un historiador francés que se llamaba Marc Bloch, él tiene una frase que está en un libro que se llama “El oficio del historiador”, que también ha sido traducido como “La apología de la historia” Bueno, él dice en una parte de ese libro: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado, pero sería vano agotarse en comprender el pasado sino se sabe nada del presente”. Es decir, hay una dirección bidireccional entre pasado y presente.

2:13 Entonces, la historia nos sirve para entender esos procesos, para analizarlos y de repente, para darle orientación a las decisiones que como sociedad tenemos que tomar o por lo menos para entenderla.

3:11 Nosotros decimos que hay que entender el pasado para comprender el presente porque hay cosas que se repiten.

3:16 Es muy importante que ellos entiendan el porqué de las cosas, porqué Venezuela está como está

3:18 Es muy importante que ellos entiendan el porqué de las cosas, porqué Venezuela está como está. Yo siempre digo que Venezuela no debería ser un país de tercer mundo o en vías de desarrollo como nos dicen. Nosotros somos un país bastante desarrollado, lo que pasa es que no hemos sabido aprovechar las riquezas que nuestro país nos ofrece pero que con esta situación país que tenemos nos ha enseñado que volver al pasado es bueno. Un ejemplo lo tenemos con la siembra que se perdió cuando pasamos a la Venezuela petrolera. Nos acostumbramos al conformismo y por eso se ha perdido el sentido de pertenencia en nuestro país y rescatarlo es prioridad para poder avanzar como país.

4:10 La historia nos permite comprender mejor los acontecimientos que se suscitan en el país, porque permite analizar cómo han evolucionado los acontecimientos para llegar a ser lo que son en la actualidad. Relacionar el pasado con el presente nos da una mayor visión de lo que acontece en el país.

4:13 En el aprendizaje de los hechos históricos nada se pierde, pues siempre te permite reflexionar y repensar sobre lo que sucede en tu país. Aunque pareciera que siempre se repiten los mismos hechos y que ellos no cambian porque ya sucedieron siempre se modifica el análisis que puedes hacer de los mismos por las experiencias que vas adquiriendo con el día a día.

Los docentes esgrimen otras formas de abordar la Historia, pero en cuanto a significado, esta categoría fue la más reiterativa, caso similar ocurre con E1, E2 y E3:

5:5 Va con la primera pregunta porque de allí aprendemos nosotros ese sentido de importancia de las cosas que han ocurrido y el cual nos ha llevado hasta acá, las cosas que nos han llevado hasta acá.

6:2 Su importancia radica en que nos ayuda a conocer de dónde venimos y hacia dónde vamos; conocer todos hechos importantes que han pasado a nivel nacional, internacional, que es lo que nos lleva a conocer todo lo que ha acontecido

6:3 Bueno al día a día, conociendo los hechos los aplico con lo que he vivido a nivel político, social, me permite comprender un poco lo que está sucediendo al establecer comparaciones de los procesos pasados con los actuales.

7:5 Eso me lleva a tener conocimiento de la historia de mi país. el conocer la historia me permite a mí establecer comparaciones o proyecciones para el futuro, y comprender mejor los procesos actuales que vive el país.

Lo anterior forma parte del significado de que la “Historia: es interpretativa/subjetiva” categoría que se repitió 18 veces, pues asumen que la Historia no es conocimiento acabado, que puede tener distintas interpretaciones, puede ser releída y reescrita muchas veces. Lo importante según los actores de la praxis andragógica es poder aplicarlo para comprender el pasado y con él entender el presente y proyectarse al futuro. La interpretación y la subjetividad de la Historia fueron referidas D1, D2, D3 y D4 de la siguiente forma:

1:6 Porque el historiador (pausa) a nosotros nos dice cuando estamos en la escuela de historia que debemos ser objetivos. Sí somos objetivos en algunas particularidades, pero algo muy singular siempre se nos escapa y metemos el corazoncito que es la parte subjetiva. Hay esa subjetividad siempre.

1:95 Muchos historiadores le ven ciertas debilidades, muchos dicen que eso es una cuerda de mentiras, que están escritas. Por eso hay que leer la historia con mucho cuidado, con mucha objetividad, analizar lo que se lee porque no todo lo que está escrito es verdad aunque a nosotros nos enseñan en las Facultades de Historia que debemos ser lo más objetivo posible, ¿Y la subjetividad dónde queda? Si somos parte de esa subjetividad.

2:6 ¿Por qué han ocurrido de la manera esa como han ocurrido?, ¿Por qué no han ocurrido de otra?, que es lo que los historiadores hacen, tratar de comprender o explicar los hechos históricos, entonces depende de lo que estamos hablando.

2:23 Vamos a poner un ejemplo Gil Fortoul. Gil Fortoul hace una historia de Venezuela y cómo la llama: Historia Constitucional de Venezuela. No constitucional en el sentido de las leyes sino de cómo se constituye un país, entonces eso va desde la época prehispánica hasta el fin de la Guerra Federal. Si uno revisa a González Guinand, igual es una historia larguísima desde la época colonial hasta el siglo XIX, pero qué consigues ahí: historias de gobiernos, guerras, revoluciones. Eso es una manera, una dimensión entender el problema de la historia. Ahora hay otras dimensiones.

2:57 Entonces eso genera un proceso, por lo que interesa es que los estudiantes comprendan que sobre los hechos históricos lo que hay son miradas y que el historiador lo que hace es intentar explicarlos y sus procesos en base a la documentación que tenga, a las fuentes que tenga, a los elementos teóricos y metodológicos que utilice que son al final los que explican los desarrollos historiográficos, los productos historiográficos. Bueno, creo que va en esa dirección.

3:24 En verdad que en el Pedagógico nunca me profundizaron sobre Venezuela, aquí en el programa sí y entonces comencé a ver que la historia era distinta, pude hacer el contraste entre ambos procesos de formación: el del pedagógico y el del magisterio. Una misma historia, pero explicada desde dos puntos de vistas muy diferentes

4:22 Una revisión permanente, hay que aplicarle una disciplina que se llama hermenéusis, hermenéutica. Cada autor de un libro tiene una visión que uno tiene que determinar el por qué lo dice, para eso es la hermenéutica, ir más allá de lo que dice la lectura, para ver cómo interpreta el autor cada contenido. Entonces hay que hacer una revisión permanente de los textos y de los contenidos para ajustarles a las nuevas realidades sociales, más hoy que por las redes sociales se encuentra de todo. Entonces yo cada semestre reviso los contenidos tanto en las redes como en los libros.

Los docentes asumen que la Historia es una ciencia interpretativa, que depende del enfoque y la subjetividad del historiador, sin dejar de ser un método científico, riguroso; por ende, los registros e informes históricos son disímiles, dependen del enfoque, momento y perspectiva del autor, asunto que es necesario tener en cuenta. Este punto además trata de aclarárselo y transmitirlo a los estudiantes. En este sentido, estos manifiestan su pertinencia y relevancia, según lo expresado por E8:

8:6 Una revisión permanente, hay que aplicarle una disciplina que se llama hermenéusis, hermenéutica. Cada autor de un libro tiene una visión que uno tiene que determinar el por qué lo dice, para eso es la hermenéutica, ir más allá de lo que dice la lectura, para ver cómo interpreta el autor cada contenido. Entonces hay que hacer una revisión permanente de los textos y de los contenidos para ajustarles a las nuevas realidades sociales, más hoy que por las redes sociales se encuentra de todo. Entonces yo cada semestre reviso los contenidos tanto en las redes como en los libros.

La Historia como interpretativa, y, sobre todo, subjetiva está asociada a que a veces está sesgada. Esta categoría surgió siete veces, he aquí algunos fragmentos de los discursos:

1:7 Entonces, allí está la mentirilla (pausa). Caso como esto, por dar un ejemplo más concreto: Cuando Páez lo venían siguiendo los españoles o la monarquía le dijo: ¡Vuelvan carajo! ¡Vuelvan caras ¡Eso es una mentira, pero como es épico, contado por Eduardo

Blanco! La gente lo celebra. ¡Ay que es un encanto!, porque es de pura prosa, porque la prosa tiene esa particularidad que uno lo lee muy rápido el librito ese llamado Venezuela Heroica. Eso lo es mentira. Eso, no lo dices si estás en una batalla (pausa) aunque los ejércitos nuestros tenían un escritor siempre, que iba escribiendo. Pero eso no lo dijo él. En una acción chico, de Patria o muerte como dice uno ¿Qué tiempo va a dar de estar escribiendo? Eso es mentira, pero eso le gusta al pueblo (pausa). Y se llena o nos llenamos: ¡Ah, qué bueno ¡que dijo eso. Y se le enseña a uno en primaria. Continúa esa misma mentira en secundaria y en la universidad hay que erradicar la mentira esa. Eso no lo dijo él nunca, pero eso lo dijo Eduardo Blanco.

1:87 No, porque también se cometen errores, por lo menos por citar uno a nivel de bachillerato. En el texto de Siso Martínez que se utiliza en el bachillerato mucho hay cositas, que hay que leerlas con cuidado. No es que estén malas. Quizás el autor trató de dar una orientación a nivel de Media, pero hay que leerlo con cuidado.

3:7 ¡Ay la historia ¡Era una historia aburrida, la historia contada por los que lucharon por la independencia de Venezuela, pero no el que salió derrotado, el que luchó y dio toda su fuerza, sino por aquel español, aquél que no era nuestro!

3:27: Asimismo, vemos que los libros de la Colección Bicentenario son distintos a los libros tradicionales de historia porque en ellos se trata la historia de lo que verdad pasó en nuestro país, hacen énfasis en lo que marcó la pauta y que el proceso histórico no es el que nos cuentan tradicionalmente, sino que es éste. Por ejemplo, que Simón Bolívar no tuvo un ejército como nos imaginamos, que era una fuerza que se había formado en una Academia. No, el ejército de Bolívar fue el pueblo, fueron esos negros esclavos que él tenía, fueron nuestros aborígenes que unos que otros en esa época se veían, que no fueron muchos, más que todos los esclavos cimarrones.

El sesgo en la interpretación de la Historia y la forma de escribirla también la tienen en cuenta los docentes, y ellos a su vez, asumen su propia posición incluso ideológica frente a la misma. Ahora bien, esta categoría tiene es causa de que la **“Historia es diferente a la historiografía”**. En este particular los docentes entrevistados apuntaron:

2:3 la historia como una acción que hace el hombre para dar cuenta de ese pasado que es lo que los historiadores han llamado historiografía, pero que generalmente se confunde. Si hablamos de la historiografía, entonces la historiografía es la expresión que el hombre ha utilizado

para dar cuenta de ese pasado para rendirse explicaciones o tratar de comprender por qué los hechos o acontecimientos.

Pero no debe ser confundido con Historia como acontecimiento, que es el otro significado que los docentes le dan a la Historia y luce algo contradictoria con el sentido de que ésta es una ciencia interpretativa y subjetiva: se trata de la categoría: **“Historia: es un hecho social/acontecimiento”**, este código se repitió diez veces. A continuación, algunos fragmentos del discurso que explican por qué la Historia son un acontecimiento o hecho social susceptible de ser interpretado de diversas formas según D2:

2:1 la historia como el acontecimiento de los sucesos que pasan en la vida de una persona o de una sociedad a lo largo del tiempo, entonces la historia sería como acontecimiento, como hecho social, como hecho histórico.

2:4 Entonces definir en principio de qué estamos hablando, si hablamos de la historia como acontecimiento, entonces, bueno decía un historiador francés que la historia es el acontecer del hombre en el tiempo, todo lo que los hombres han ido acumulando a lo largo de los años, de los siglos, desde que el hombre tuvo conciencia, desarrolló la escritura, etcétera, hasta el presente.

2:16 Son los hombres la que la determinan con sus decisiones, los que van haciendo la historia, pero indudablemente que esas son acciones colectivas. Entonces digamos que está determinada por todo eso. Entonces yo creo que eso es el significado de la historia.

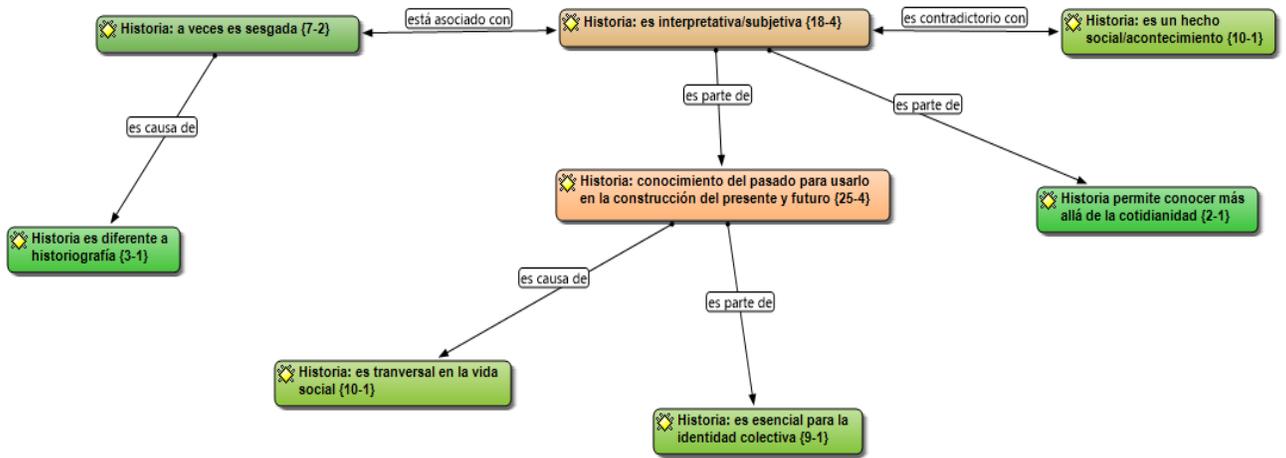
La Historia como acontecimiento o hecho social es susceptible de ser estudiada e interpretada, para conocer y comprender el pasado, con ello, entender y explicar el presente para tomar decisiones y construir el futuro, por eso, es un conocimiento siempre aproximado que se puede visitar y reescribir constantemente. Ese es el significado que tantos estudiantes y docentes le dan a la Historia en su interacción. Así lo resume el estudiante E3, quien recoge lo aportado por los profesores y sus compañeros estudiantes:

7:1 La historia es el relato de los acontecimientos que tiene lugar en un tiempo y espacio determinado. La historia que uno ve aquí en la universidad es muy diferente a como la ves en bachillerato, aquí hay

como más aspectos que revisar. La historia es algo que nos pertenece y que nosotros debemos estudiar y aprender.

Producto de los hallazgos señalados, surgieron diferentes concepciones de la Historia, las cuales son expresadas en la siguiente figura:

Gráfico 5. Red semántica 3. Concepción de la Historia para los actores que actúan en la praxis educativa.



Fuente: Atlas.ti

Una de las concepciones hace referencia a la Hhistoria como parte transversal a la vida social. Esta categoría se repitió diez veces y fue referida en algunos casos de la siguiente manera:

1:23 La historia siempre será importante en todos sus aspectos. En todas las fases: en la parte económica, en la parte de la salud, en todo está la historia siempre. Eso no se puede olvidar.

1:32 La historia está en todas partes: en la medicina, hasta en la comida que es la gastronomía.

2:9 Posiblemente puede tener una vida biológica, o sea, respira, come, todo ese tipo de cosas, pero no puede tener una vida social. Nadie puede vivir así. Esa es la importancia de la historia. La historia es la que nos permite a los hombres o a la sociedad, digo, al hombre, al ser social tener una conciencia de nuestro pasado para poder actuar en consecuencia.

2:21 Entonces, como entendemos, ahí entramos en una dimensión de la comprensión de la historia. Si nosotros entendemos que los acontecimientos históricos son solamente los grandes acontecimientos de la historia, es decir, lo que tiene que ver con gobiernos, revoluciones, movimientos militares, ese tipo de cosas, entonces vemos una historia como épica, guerrerista, etc; que es una manera en la cual se ha escrito la historia, pero la tendencia como más progresista, más moderna han llevado a la idea de que hay otras dimensiones de la historia, y es en esas otras dimensiones donde entra lo cotidiano, lo micro, verdad, y en esa dimensión entonces nosotros somos protagonistas de la historia.

4:12 Por otra parte, la historia te permite reflexionar sobre lo que ha acontecido en el país en el transcurso del tiempo y te ayuda para aplicar esos conocimientos en tu profesión como docente.

5:8 Sí me puede servir la historia ya que está en todo, en el día a día y siempre la historia está en lo que uno hace y va hacer

8:1 La historia es el proceso que nos lleva al desenvolvimiento del ciudadano en cada país del mundo y en donde esos procesos llevan implícito el diario vivir de los diferentes procesos históricos de una ciudad en donde convergen la economía, la política, nuestros deberes, nuestros derechos – la ciudadanía en sí-

Como se puede observar el significado central que le dan tanto estudiantes como docentes a la Historia es su carácter de conocimiento del pasado para comprender el pasado y transformar el presente y el futuro. Por otra parte, los actores también estiman que la **Historia es esencial para la identidad colectiva**, esta categoría se repitió nueve veces. Los argumentos de los entrevistados fueron:

1:15 Ah, ah. La importancia, ¿Por qué tiene importancia la historia? Porque es parte de nuestra identidad, y el pueblo debe saber de dónde viene, a dónde va y qué desea ese pueblo. ¿Qué somos nosotros? Eso es la importancia de la historia.

1:18 la historia comprende la identidad, la cultura, la gastronomía ¿Qué comemos? ¿Por qué somos así? ¿Por qué el venezolano es desprendido? Estamos hablando del venezolano. ¿Por qué los norteamericanos son así? Porque es una cultura anglosajona y muy diferente a la nuestra, su idiosincrasia es así.

2:35 Ahorita de lo que se trata es que nosotros nos aproximemos a una visión en la que entendamos que la historia la hacemos nosotros, entonces entenderemos incluso la realidad política de hoy. La realidad política de hoy no es solamente el resultado de unos actores

nacionales que dirigen partidos políticos o que están en el gobierno. ¡No! También es la que hacemos todos nosotros. Entonces yo creo que en la medida que tengamos conciencia histórica, esa frase que te dije hace rato de Marc Bloch, sobre la conciencia histórica, en esa medida podemos tener una mejor actuación como ciudadano porque significa que mi desempeño tanto profesional como ciudadano e individual responde a una dimensión de mi actuación en el tiempo histórico-social. Entonces es eso, en la medida en que tengamos conciencia de eso podemos actuar mejor.

3:28 Entonces entender eso en esta sociedad es importante porque aún se cree que Bolívar tenía un ejército formado militarmente y no fue así; él los formó con las vivencias. Asimismo se piensa que Bolívar tuvo una vida llena de puro éxitos y triunfos y no es así Bolívar perdió dos repúblicas, quizás por la inexperiencia del ejército, tuvo una vida triste, muy triste, y entonces yo entiendo ahora por qué nuestro presidente Chávez hablaba tanto de él, intentando rescatar su memoria histórica, porque no era la historia de un Bolívar fuerte, un Bolívar que luchó, batalló, sino como llegó a la lucha independentista, porqué pierde la primera y segunda República, qué pasó, es decir, conocer la historia profunda de Bolívar. Por ejemplo, mi abuela me contaba que si yo no sabía que Bolívar pasó por esta cordillera y pasó por Mariara cuando no era un pueblo, ni era caserío sino una hacienda, que esa hacienda estuvo en manos de Gómez.

4:2 Bueno, así como todos tenemos una partida de nacimiento que sabemos dónde nos presentaron, quiénes son nuestros padres; el hombre como tal, el ser humano y las sociedades necesitan que le construyan lo que se llama la memoria y es a través de la historia donde se nos puede plasmar antropológicamente, epistemológicamente quiénes somos, de dónde venimos, se define el cuerpo de una sociedad, de un hombre. Eso es la importancia de la historia para mí.

5:1 Para mí la historia es un aprendizaje, o sea, es como esa base que necesitamos todos para conocer nuestra cultura, nuestras referencias personales... digamos así en cuanto a país, en cuanto a región, ¿qué somos nosotros?

Según los docentes y estudiantes comprender el pasado a través de la Historia es necesario para generar identidad colectiva, conocernos antropológicamente como ser humano. Pero se vuelve a reiterar el efecto de la necesidad de saber el pasado para fortalecer el sentimiento colectivo, mejorar como sociedad, ciudadanía o pueblo, es

decir, el pasado como formación social de la Nación. Sigue el significado de la Historia como necesario para transformar el presente y el futuro.

Registro de observaciones realizadas in situ de la praxis docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia de Venezuela

Para tener un referente de comparación y verificación de la información se realizó la observación de las clases de los profesores (informantes claves) en su praxis docente e interacción con el estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la unidad curricular Historia de Venezuela. El guion de registro se estructuró en tres episodios o momentos: Inicio, desarrollo y cierre, donde se tomó nota de lo realizado por los docentes y estudiantes. Así como: los gestos y posturas corporales de éstos durante el desarrollo de las clases. También se registraron los recursos y estrategias de evaluación utilizadas.

Cuadro 9 Praxis didáctica Docente 2

Docente 2 Fecha: 18- 11-2019 Hora: 8:00 am a 9:30am Aula: 207 A Lugar: FaCE-UC		
Episodio. Momento I: Inicio		
Acciones del docente	Acciones del estudiante	Gestos-Posturas del estudiante
El docente saludo y dio los buenos días a los estudiantes. Luego copió en el pizarrón el contenido a discutir sobre el período de gobierno denominado la Revolución Restauradora	Los estudiantes respondieron los buenos días y sacaron sus cuadernos.	Gestos-Posturas del estudiante: Muestran respeto y atención al docente Gestos-Posturas del docente: Intenta motivar a los estudiantes para que escuchen la clase.
Episodio. Momento II: Desarrollo de la clase		
El docente explicó lo referente al período de gobierno citado. Realiza algunas preguntas para verificar si los estudiantes están prestando atención a lo explicado. Describe lo referente al contenido del texto: “El tirano liberal” (Primera década del Siglo XX) Narra el hecho histórico de cómo se dio el período de la Revolución Restauradora El docente responde las preguntas que algunos estudiantes realizan. También	Algunos estudiantes copiaban en su cuaderno tomando notas de lo que el profesor decía. -Un estudiante pide la palabra para preguntar el por qué el texto se llama el tirano liberal. Otro estudiante realiza pregunta sobre lo explicado por el docente	Algunos estudiantes escuchaban con atención, otros estaban con la cabeza sobre la parte destinada a colocar el cuaderno. Algunos estudiantes manifiestan gestos de aburrimiento, bostezos. Algunas veces se ríen de chistes que hace el docente

Episodio. Momento II. Cierre		
El docente realiza un resumen como retroalimentación de lo explicado. Indica la asignación sobre lectura a realizar para la próxima clase. Se despide con saludo a los estudiantes y abandona el aula	Los estudiantes copian la asignación en el cuaderno. Se despiden y se retiran del aula	
Recursos utilizados: Pizarrón, marcador	Estrategia de Evaluación: preguntas para verificar lo explicado	
hecha cuento sobre el tirano liberal		

Fuente: Calatayud, (2023)

Cuadro 10. Praxis didáctica docente 1

Docente 1 Fecha: 20-11-2019 Hora: 9.30 am a 11:00 am Aula: Cubículo de Ciencias Sociales. Lugar: FaCE-UC-		
Episodio. Momento I: Inicio		
Acciones del docente	Acciones del estudiante	Gestos-Posturas del estudiante
El docente saludo y dio los buenos días a los estudiantes. Explica la actividad a realizar sobre la proyección del documental en la computadora y cuál es el objetivo de la clase.	Los estudiantes respondieron los buenos días y sacaron sus cuadernos.	Gestos-Posturas del estudiante: Muestran respeto y atención al docente Gestos-Posturas del docente: Intenta motivar a los estudiantes para que escuchen la clase.
Episodio. Momento II: Desarrollo de la clase		
El docente procede a ubicar el documental “Venezuela metida en cintura” de cuadernos Lagoven. Guion: José Ignacio Cabrujas basada en el texto de Elías Pino Iturrieta El docente hace pausa del documental proyectado para puntualizar aspectos que considera importantes. Realiza algunas preguntas para verificar si los estudiantes están prestando atención a lo explicado. Hace algunas anotaciones en un pizarrón que está en el cubículo. Detiene la película para hacer explicación cronológica de los sucesos acontecidos en el	Los estudiantes observan el documental. Copian en el cuaderno algunos aspectos de la película. Un estudiante expresa verbalmente los aspectos que considera importantes. Hizo un resumen oral sobre el documental visto. Observa el cuaderno para guiarse de los aspectos que expone. Algunos estudiantes hacen participaciones para reafirmar lo que dice el docente. Leen algunos aspectos que copiaron. Los estudiantes toman nota de lo que expresa el docente. Intervienen para hacer aportes de lo visto y escuchado en el	Gestos-Posturas del estudiante Los estudiantes están atentos al documental. Hacen comentarios entre ellos en voz baja. Muestran interés por lo que el docente dice. Hacen movimientos afirmando lo que el docente dice. Gestos de-Postura del docente: Hace gestos con la mano para enfatizar lo que expresa Echa el dorso hacia atrás cuando explica. Trata de motivar a los estudiantes sobre la importancia de los hechos del

documental. Hace señalamientos de expresiones textuales de autores como Manuel Caballero. Realiza observaciones a lo expresado por algunos estudiantes. Realiza preguntas a los estudiantes. Explica de manera expositiva el contenido programático apoyándose en lo visto en el documental	documental, y sobre lo expresado por el docente.	documental. Hace movimientos de las manos hacia delante y hacia atrás durante la explicación. Levanta los párpados y sube las manos para motivar a los estudiantes y resaltar lo que expresa.
Episodio. Momento II. Cierre		
Hace resumen de los aspectos puntuales del contenido discutido. Escucha los aportes que hace el estudiante atentamente Responde y atiende las interrogantes expresadas por los estudiantes e indica el tema y actividad a realizar en la próxima clase	Los estudiantes responden las preguntas y copian la asignación realizada por el docente	
Recursos utilizados: Pizarrón, marcador, Equipo de computación, Video.	Estrategia de Evaluación: preguntas para verificar lo explicado. Asignó un informe escrito de lo observado en la película para ser defendido en la próxima clase	

Fuente: Calatayud, (2023)

Cuadro 11 Praxis didáctica docente 3

Docente 3 Fecha: 15-11-2019 Hora: 9.00 am a 11:00 am Aula: Salón del Liceo Pedro Gual. Curso del Programa Nacional de Formación Avanzada		
Episodio. Momento I: Inicio		
Acciones del docente	Acciones del estudiante	Gestos-Posturas del estudiante:
Saludo a los estudiantes. Explicación de la actividad a realizar. Dio las instrucciones para la realización del Cartograma comunal	Los estudiantes escuchan atentamente las instrucciones dadas por el docente sobre la elaboración del cartograma . Se ubican en semi círculo para comenzar la realización del cartograma	Atienden atentos lo que el docente explica Gestos-Posturas del docente: Explica utilizando las manos para gestualizar lo que expresa. Muestra seguridad y apropiación dl contenido a trabajar.
Episodio. Momento II: Desarrollo de la clase		
Revisa y da orientaciones a los estudiantes en el cartograma que realizan	Los estudiantes elaboran su cartograma comunitario. Interactúan entre ellos para	Gestos-Posturas del docente Realiza afirmaciones con la cabeza cuando el estudiante

<p>Hace observaciones y correcciones a los estudiantes sobre los cartogramas que construyen. Responde con un ¡ajá! a los aciertos que hacen los estudiantes relativos a sus cartogramas en cuanto a las ubicaciones geográficas que realizan. Realiza preguntas para cotejar si el estudiante comprendió la explicación dada. Repregunta para que el estudiante se autocorrija y concientice del conocimiento alcanzado. Mostró una lámina y preguntó: ¿Esto es un plano o un croquis? Realiza repaso y reconstrucción de las categorías conceptuales discutidas. Retoma contenidos tratados en otras clases.</p>	<p>aclarar dudas. Colorean y pegan recortes en el cartograma. Cada uno desarrolla un tema referente a la historia de su barrio. Al terminar los cartogramas los pegan en la pared y cada uno expuso el contenido diagramado. Hacen ejemplificaciones con hechos reales los contenidos tratados en los cartogramas. Argumenta con ejemplos o situaciones cotidianas.</p>	<p>expone correctamente los puntos expuestos en su cartograma. Es entusiasta y motivadora de la clase. Explica con entusiasmo y vehemencia sobre el sentido identitario que se debe tener como venezolano. Gestos-Posturas del estudiante: Hacen comentarios entre ellos. Participan con entusiasmo explicando sus cartogramas.</p>
Episodio. Momento II. Cierre		
<p>Realiza preguntas sobre los elementos que caracterizan los cartogramas construidos. Realiza correcciones explicativas de los cartogramas señalando aciertos y desaciertos. Promueve que el estudiante evidencie los errores cometidos en la elaboración del cartograma. Expone los pros y contra de los cartogramas realizados. Refiere los avances, logros alcanzados y aspectos a reforzar Motiva al estudiante para el uso de las categorías conceptuales. Explica el contenido a tratar en próxima clase. Retroalimentación de la actividad realizada,</p>	<p>Escuchan atentamente las correcciones y observaciones realizadas por la docente. Realizan preguntas reforzadoras del contenido</p>	<p>Gestos-Posturas del docente Atiende las preguntas realizadas por los estudiantes. Muestra paciencia al explicar y responder dudas. Felicita a los estudiantes por el trabajo realizado</p>
<p>Recursos utilizados: Pizarrón, marcador, Láminas de papel bond, recortes, colores, marcadores</p>	<p>Estrategia de Evaluación: A través de preguntas. Exposición de los cartogramas haciendo las observaciones respectivas</p>	

Fuente: Calatayud, (2023)

Cuadro 12. Praxis didáctica Docente 4

Docente 4 Fecha: 03-12-2019 Hora: 8:45 am a 11:00 am Aula: 120 A. Lugar: FaCE-UC		
Episodio. Momento I: Inicio		
Acciones del docente	Acciones del estudiante	Gestos-Posturas del estudiante:
<p>Saludo a los estudiantes. Hizo revisión de la lista de los estudiantes. Entregó notas de la Primera evaluación. Comenzó La clase aludiendo qué fue lo que investigaron sobre el Petróleo. Escribe en el pizarrón el título del contenido a discutir. El Petróleo y hace una introducción sobre el cambio de la economía en Venezuela, de la Agraria a la petrolera. Expone y explica sobre la aparición del petróleo. Realiza preguntas para que los alumnos participen.</p>	<p>Los estudiantes responden al nombrarlos el docente. Colocan su cuaderno en el pupitre dispuestos a tomar notas. Escuchan con atención lo expuesto por el docente.</p>	<p>Atienden atentos lo que el docente explica Gestos-Posturas del docente: Mira atentamente a los estudiante, gestualiza con las manos al hablar</p>
Episodio. Momento II: Desarrollo de la clase		
<p>El docente realiza preguntas para que el estudiante explique lo que investigó. Escribe en la pizarra aspectos de lo que leen los estudiantes Realiza preguntas a los estudiantes sobre la aparición del petróleo. Suena el teléfono del docente y él lo apaga. Continúa explicando. Vuelve a realizar preguntas para diferenciar el uso que se le da al petróleo en el siglo XIX y XX. Un estudiante leyó sobre Cipriano Castro. Se acerca al pupitre de un estudiante para hacer que intervenga. Expone sobre el gobierno citado. Responde a las preguntas realizadas por los estudiantes. Debido a la poca participación recalca que se mandó a investigar para que se</p>	<p>De nueve estudiantes sólo tres hicieron la investigación y lee lo investigado sobre la aparición del petróleo. Cada estudiante que investigó leyó lo escrito. Algunos estudiantes manifiestan no haber investigado el tema. Los estudiantes hacen preguntas al docente sobre lo que escuchan de sus compañeros. Leen del cuaderno algunos aspectos copiados.</p>	<p>Gestos-Posturas del docente: Trata de motivar a los docentes para que participen y les llama la atención por no haber realizado lo asignado. Muestra preocupación por la apatía de algunos estudiantes. Gestos-Posturas del estudiante: . Algunos estudiantes escriben en el celular chateando, otros permanecen con la cara en el porta cuaderno del pupitre. Se muestran desinteresados y aburridos a pesar del esfuerzo que realiza el docente por motivarlos. Muy pocos participan y muestran interés en la clase.</p>

discutiera el tema en clase.		
Episodio. Momento II. Cierre		
<p>Realiza preguntas sobre los elementos que caracterizan los cartogramas construidos.</p> <p>Realiza correcciones explicativas de los cartogramas señalando aciertos y desaciertos.</p> <p>Promueve que el estudiante evidencie los errores cometidos en la elaboración del cartograma.</p> <p>Expone los pros y contra de los cartogramas realizados.</p> <p>Refiere los avances, logros alcanzados y aspectos a reforzar</p> <p>Motiva al estudiante para el uso de las categorías conceptuales.</p> <p>Explica el contenido a tratar en próxima clase.</p> <p>Retroalimentación de la actividad realizada.</p> <p>Pregunta sobre la hora a los estudiantes.</p> <p>Compara la actividad de la historia con la acción del petejota, tienen que investigar, buscar la información y registrar. Es importante citar el autor donde extraen la información.</p> <p>Hace aclaratorias sobre el tema discutido.</p> <p>Hace preguntas de cierre sobre la producción petrolera actual</p>	<p>Escuchan atentamente las correcciones y observaciones realizadas por la docente.</p> <p>Realizan preguntas reforzadoras del contenido.</p> <p>A veces hacen comentarios irrelevantes o equivocados sobre el tema, a lo que el docente hace correcciones.</p> <p>Copian lo asignado para la próxima clase</p>	<p>Gestos-Posturas del docente Muestra preocupación por el incumplimiento con lo asignado e invita a los estudiantes a leer e investigar.</p> <p>Gestos-Posturas del estudiante: Muestran desinterés por lo indicado por el docente.</p>
Recursos utilizados: Pizarrón, marcador.	Estrategia de Evaluación: A través de preguntas sobre lo investigado por los estudiantes. Fijó examen para la próxima clase.	

Fuente: Calatayud, (2023)

Como se evidencia en los registros de las clases, los docentes D1 y D4 hacen uso de la asignación de lecturas previas para el desarrollo de la interacción docente-estudiante, lo que genera poca motivación del estudiante, La praxis docente se enfoca en la exposición del tema partiendo de lo investigado por los estudiantes. Utilizaron

la narrativa y exposición como estrategia de enseñanza. En cuanto a los recursos, sólo pizarrón y marcador. En estas clases se notó el poco interés y hasta aburrimiento de los estudiantes ante lo que los docentes expusieron, a pesar de que se notó mucha preocupación e interés del D4 por motivar a los estudiantes, pero con poco éxito. El D1 es propenso a las clases magistrales.

La docente D3, utiliza como estrategia de clase la elaboración de cartogramas, así lo manifestó la docente y los estudiantes. En todas las clases utiliza esta estrategia de enseñanza, que, aunque resulta atractiva y motivante para los estudiantes, se queda en lo local o particular, y no se vinculan los diferentes contextos y dimensiones de las realidades históricas. Si se evidenció la atención del docente para con los estudiantes de que comprendieran los contenidos tratados en los cartogramas. Hizo retroalimentación y revisión de lo aprendido por éstos. Es una docente que demuestra interés por lo histórico y hace esfuerzos por transmitir ese valor a los estudiantes.

En relación al D2, utilizó un video como punto central de la clase, y trató de involucrar al estudiante con lo tratado en la clase. Combina la estrategia expositiva con la técnica de la pregunta. Intenta ejemplificar con situaciones de la vida cotidiana del estudiante para contextualizar los contenidos.

Se puede concluir en cuanto a las observaciones realizadas, que la dificultad en la praxis docente es la falta de variedad de estrategias y métodos que consoliden y contribuyan con la construcción de un conocimiento significativo y pertinente para el estudiante.; estrategias motivantes e innovadoras. Además, que se evidencia carencia en el uso de la interdisciplinariedad y verificación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Es necesario, contextualizar los contenidos, y tratarlos desde las diferentes dimensiones de la realidad social: política, económica, cultural; desde lo diacrónico y sincrónico para afianzar el conocimiento histórico, y poder romper con la apatía del estudiante por lo histórico, al considerar que es un área del saber con poca utilidad.

MOMENTO V

TEORIZACIÓN

PRINCIPIOS DINAMIZADORES PARA UNA DIDÁCTICA TRANSFORMADORA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CON SIGNIFICADO PERTINENTE Y COMPROMISO SOCIAL

Para argumentar una didáctica transformadora que permita una praxis educativa para la enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación universitaria fue necesario abstraer las inferencias inductivas a partir de las categorías y redes semánticas emergidas del análisis de contenido. A tal efecto, se escogieron las diez categorías que más frecuencia obtuvieron, procedimiento que, en el análisis cualitativo, bajo el enfoque hermenéutico-fenomenológico, se le denomina fundamentación, donde se vincularon las categorías que obtuvieron mayor densidad, esto es, las categorías que más relacionaron con otras categorías (vinculación código-código).

En ambas inducciones se trianguló con los aportes epistémicos, teóricos y metodológicos surgidos de la revisión documental tal como se realizó en el momento 4, como una forma de que lo emergido en la fundamentación y densidad del análisis de contenido entre en diálogo con el conocimiento precedente y, así, los datos identificados y construidos en esta investigación, puedan hacer la traducción entre lo no-pensado en conocimiento científico.

Este propósito se logró con la construcción de una didáctica que propicie la hermeneútica y le dé significado al estudio histórico, que se trascienda de esa concepción de la historia como simple conocimiento del pasado, y con énfasis en la memorización del contenido, hacia una concepción que permita comprender la realidad social contemporánea que vive el estudiante, mediante la aplicación de ese conocimiento y puede ser un verdadero agente de cambio con su accionar ciudadano. Tal cometido se logró al contrastar la fundamentación y la densidad, e identificar las categorías que tienen mayor saturación y se convierten en los nodos centrales (datos)

para argumentar y concluir en torno a la didáctica para la comprensión histórica con compromiso social.

En este sentido, este corpus teórico está fundamentado en cinco aspectos fundamentales, cuatro correspondientes a la acción didáctica per se y uno relacionado con la formación del profesional de las Ciencias sociales que le darán viabilidad a una didáctica transformadora desde la praxis universitaria de la Historia, respondiendo al:

- 1.- Qué, es decir de los contenidos: Dimensiones contentivas del manejo de los contenidos.
- 2.- Cómo: métodos, técnicas y estrategias:
- 3.- Por qué y Para qué: Epistemología y ética de la acción didáctica.
- 4.- Praxis didáctica: Hilo conductor de la acción docente.
- 5.- Formación del egresado.

1.-Dimensiones contentivas de una didáctica de la historia para el abordaje holístico, interdisciplinario y contextualizado

La didáctica es una disciplina científica andragógica que estudia los elementos y factores que interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual comprende el análisis de los métodos, técnicas, estrategias, recursos, teorías, enfoques epistémicos, metodológicos, axiológicos, filosóficos en que sustenta el proceso educativo.

En este sentido, para referirnos a una didáctica para la historia hubo que caracterizar in situ estos elementos dinamizadores de la praxis educativa dentro del contexto educativo en el sector universitario. Todo ello con el objetivo de fundamentar una teoría para una didáctica emergente que signifique y conlleve a generar los cambios requeridos para el fortalecimiento de una historia con compromiso social.

Estas consideraciones citadas, permiten enfatizar que la visión didáctica para la construcción de un conocimiento histórico significativo para el estudiante debe ser holístico e interdisciplinario, producto del análisis imbricado de las dimensiones:

extensiva, intensiva, relacional y temporal para que realmente responda a una contextualización recursiva que se dirija desde lo local a lo mundial y viceversa.

Desde la dimensión intensiva, se deberá hacer alusión a los orígenes, causas y trascendencia del hecho histórico, que implique el estudio causal y multicausal del mismo; todo lo cual permitirá ubicar al estudiante en el impacto que tiene dicho hecho en la evolución de la sociedad, en sus estructuras sociales. Esto significará dejar de concebir la historia como un conjunto de hechos aislados sin trascendencia en la realidad actual. Como bien lo expresa la informante 3:

3.2 .La historia es importante porque te marca un precedente en la sociedad y cuando nosotros abordamos la historia le encontramos un porqué y es una historia que a su vez va enmarcada de la geografía porque deja esas huellas en el espacio. Es el relato de un acontecimiento histórico que a su vez transforma una sociedad.

La dimensión extensiva, está referida a la contextualización de los hechos que se estudian, desde lo local y su interacción con lo regional y global, con énfasis al espacio donde tienen o tuvieron lugar los hechos históricos; un espacio que ha sido impactado con el devenir del tiempo por la dinámica social que ha tenido objeto en el mismo, haciendo alusión a la multiplicidad de causas que han producido modificaciones en dicho espacio.

Así lo ha entendido el informante 3, en sus expresiones:

3.31. Entonces, ciertamente tenemos los temas generadores, pero que se modifican para adaptarlo a las necesidades de los estudiantes, lo cual ha sido muy productivo porque ha permitido rescatar la historia local, comparamos y contextualizamos cómo es la formación histórica de Venezuela desde lo temporo-espacial y desde lo local.

3.32. E. Los contenidos o temas generadores van a cambiar de acuerdo a lo que el estudiante va a desarrollar desde su localidad. Estos temas generadores te dan unos ejes temáticos esenciales, pero no rígidos, ya que se enfatiza la contextualización del conocimiento histórico. Enmarcar eso en un tema generador y que el estudiante se apropie, es muy productivo, ya que no se queda sólo con lo que uno les dice sino que van a la aplicabilidad práctica de lo visto en clase.

En la dimensión temporal, se realizará análisis del hecho histórico, no sólo considerando lo cronológico, El tiempo histórico conlleva a la profundidad del análisis de la formación social que se estudia, que trasciende lo cronológico, ya que las diferentes sociedades no han vivido los fenómenos históricos de la misma forma, ya que el contexto sociocultural le imprime particularidades. Para la ubicación de los hechos desde el punto de vista cronológica se ha utilizada desde tiempos remotos la periodización eurocentrista, que divide la Historia en edades, pero resulta que no todos los países vivieron los fenómenos históricos ni en el tiempo cronológico señalado por esta periodización, ni en forma similar.

Por ejemplo, esto nos llevaría a preguntarnos si en Venezuela por lo menos hubo Feudalismo. Entonces es necesario considerar ambos tiempos para la enseñanza de la historia. En cuanto, al tiempo cronológico podemos citar lo expresado por el informante 6 sobre el manejo de los hechos históricos en sus clases de historia: 6.1. *La historia, que me dado, es aquellas que nos relata todos los sucesos y/o procesos históricos que han sucedido a nivel nacional o mundial, en un momento determinado.* En este mismo orden de ideas se expresa el estudiante (informante 8):

8.6 Bueno, a veces se tornan aburridas y repetitiva, porque el docente se va mucho a las fechas, y la fecha es algo que se debe manejar ya de segundo; lo primero en que se debe hacer énfasis es en los procedimientos que en determinada época utilizaron los mandatarios para obtener un tipo de gobierno democrático o dictatorial; y establecer diferencias.

El hecho histórico en su dimensión temporal debe estudiarse de manera sincrónica, referido al análisis de las relaciones sociales que coexisten en un mismo horizonte temporal, considerando lo local, regional y global; esto permitirá establecer las relaciones de los hechos históricos en un contexto que se produce simultáneamente. Los hechos históricos no se dan aisladamente, sino que impactan y son impactados de manera recursiva, lo que sucedió o sucede en un momento y espacio determinado se interconecta con el sistema mundo.

De esta misma manera hay que tratar los estudios históricos en forma diacrónica, para atender los cambios evolutivos que ha presentado la cosa estudiada a través del tiempo, esto contribuye con la promoción de un análisis holístico del fenómeno, permitiendo minimizar la complejidad relacionada con la dimensión temporal.

Sin obviar la necesaria ubicación cronológica del hecho histórico, se debe enfatizar en el uso del tiempo histórico o social, para que se puedan precisar las características particulares sociales del contexto dónde se producen éstos, los cambios generados, el antes y el después, cómo afecta o afectó cada una de las dimensiones de la estructura social como sistema. En este sentido se estudiarán los impactos en el orden económico, político, ideológico y cultural en general. Esta discontinuidad no se enfatiza en las clases de historia, y solo se ubica el hecho en el tiempo físico y no social.

La contextualización del fenómeno social y su análisis desde las diferentes dimensiones que lo conforman a saber: histórico para comprender lo sincrónico y diacrónico en la construcción de dicho fenómeno, lo geográfico, al establecer la relación tiempo – espacio, lo económico, cultural, sociológico, en fin todo un entramado disciplinar interconectado para la comprensión de lo real, pues esta no se presenta dividida, como se estudia desde la disciplinariedad, sino como un todo situado en su contexto. Contextualizar los aprendizajes es situar al individuo en su realidad y, por ende, generar saberes concatenando los ámbitos interdisciplinarios y producir procesos de comprensión más factibles.

Gráfico 6.- Visión multidimensional del hecho histórico



Fuente: Elaboración propia, considerando el planteamiento de Prats

2. Integración metodológica como estrategia didáctica para la enseñanza de la Historia sustentado en el enfoque geohistórico y la investigación histórica

Las Ciencias Sociales abarca una variedad disciplinar, dentro de las que destaca la Historia y la geografía, pero indudablemente éstas mantienen una imbricación indisoluble con las otras disciplinas, ya que como expuse anteriormente la realidad social es una unidad entre la diversidad, integrada por diferentes dimensiones sociales. La realidad social debe ser concebida como un “complexus”, que en términos de Morín (2000), significa:

Lo que está tejido junto; en efecto hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, político, sociológico, afectivo, el mitológico) y que existe un ejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, entre las partes y el todo, el

todo y las parte, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiciplidad” (p.42)

Partiendo de esta realidad de la sociedad, no se puede pretender que exista un método único para ser estudiada desde las Ciencias Sociales y mucho menos desde la Historia, aunado a la diversidad disciplinar de estas ciencias. Todo lo que implica el uso de una pluralidad metodológica en virtud de que ya se ha comprobado la tesis de que para la construcción de un conocimiento pertinente y significativo sólo se puede hacer desde la interdisciplinariedad, contextualización y dialogicidad empática docente-estudiante, a fin que la praxis didáctica tenga significado y eficiencia.

Lo que hace oportuno destacar que debería hablar de didáctica de las Ciencias Sociales y no de Historia particularmente, para estar en sintonía y coherencia con los hallazgos en el estudio, y la aseveración antes expresada, por lo que es obvio manifestar que la metodología pertinente a utilizar en las clases de historia debe responder a los criterios de interdisciplinariedad y de formación de competencias en la investigación histórica, que estarían representada por el enfoque geohistórico y el Método Histórico, sin dejar de destacar que en la aplicación de éstos pueden integrarse una gran variedad de métodos para la enseñanza de la Historia, como los señalados en el momento 2 y 3 de la investigación.

En este sentido, existe coincidencia en manifestar que el enfoque geohistórico como método de enseñanza de la historia resultaría de provecho para activar la comprensión del hecho histórico del estudiante, al permitir contextualizar en tiempo histórico, espacio y realidad socioeconómica. Tovar, (1986) expresa que:

El enfoque geohistórico “abarcaría un objeto que sintetiza tres direcciones fundamentales e indispensables; la antropológica, la sociológica y la histórica que conllevan la fundamentación económica; esta al realizarse o resolverse en el espacio, apoyada en un territorio, ceñida a la división del trabajo, determina que este objeto se reproduzca en ‘unidades espaciales’ concretas con las que el hombre asegura su permanencia sobre la superficie de la Tierra” (p.41)

El enfoque geohistórico, que yo lo llamaría geo-sociohistórico, o pudiera hablar de un método interdisciplinario histórico, para que no perciba como orientado sólo hacia la historia y la geografía, ya que lo social es más amplio. Esto para que se ajuste más a lo que desde su aplicación se puede estudiar, es una propuesta teórico-metodológica para el análisis del espacio geográfico desde una perspectiva interdisciplinaria, entendiendo al espacio como producto social, síntesis de la acción de los grupos humanos consecuencia de una realidad histórica.

Su utilidad radica en que puede representar una vía para configurar una didáctica para la comprensión y construcción de significados históricos, ya que permite el análisis - síntesis de una realidad social desde diferentes dimensiones, promoviendo un aprendizaje significativo y permitiendo que sea el estudiante constructor de su propio aprendizaje y que experimente un proceso de recursividad de lo particular y lo universal con el fin de entender y atender, desde lo disciplinar y multidisciplinar el nuevo sistema mundo, que ha dejado de considerarse como un sistema estático y de equilibrios sino dinámico y de desequilibrios en el tiempo. Así lo expresan los informantes 1 y 2 en sus aseveraciones:

1.78 En las clases de historia hay que vincular la política con la economía, en la formación ciudadana lo que se haga en la política va a la economía, si éstas van por separado, están equivocados

2.34. ¿Cuál es la idea? Que esas disciplinas en la práctica mantienen una estrecha relación, no están desconectadas, es decir, la historia ocurre en un espacio geográfico, lo que se denomina el enfoque geohistórico de Ramón Tovar, ya no ocurre como en la película “La historia sin fin”, en la nada. Entonces, bueno en la medida en que podamos ver eso de manera integral quizás nos aproximemos a procesos de aprendizaje un poco más aterrizado en la realidad, lo que no pasa en la facultad en estos momentos, ya que está en este momento desconectada de esa visión, el ministerio va por un lado y la universidad va por otro.

El método histórico para el desarrollo de competencias investigativas en el aprendizaje de la historia

Dentro de las competencias que debe poseer un docente está su capacidad para investigar sobre contenidos, métodos y técnicas sobre el área del saber que imparte, así como reflexionar constantemente sobre su accionar docente, a la par que enseña. La relación investigación y enseñanza es directa, consustancial. Así lo refiere el destacado educador Freire, (2012):

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (p. 30)

La acción docente del que enseña Historia debe ir a la par con la investigación, ya que no sólo debe por un lado conocer la historia que va a enseñar sino saber cómo la va a enseñar, es decir conocer y aplicar los métodos propios de esta unidad curricular. Para ambos requerimientos el método histórico representa una herramienta asertiva para tal fin, al contribuir con la formación de competencias investigativas, además de ser el método que por excelencia deben conocer, y aplicar estos profesionales.

El método histórico es en esencia la puesta en práctica de un camino investigativo para la construcción del conocimiento y pensamiento histórico en los estudiantes. Está vinculado directamente con el quehacer del historiador, y que convertido en el eje vertebrador de un proceso de formación se torna en un método didáctico transformador para la enseñanza de la historia. La regularidad de su uso en la praxis docente universitaria permitiría el desarrollo de competencias investigativas en historia en el estudiantado que se forma en Ciencias Sociales. El saber histórico, debe ser construido sobre la base de la investigación.

Una descripción detallada del método histórico, la aporta Joaquín Prats (2001), quien señala que el historiador, desde el punto de vista metodológico, se plantea los estudios históricos de acuerdo con las pautas siguientes: “• Recogida de la información previa sobre el tema objeto de estudio • Formulación de “hipótesis explicativas”. • Análisis y clasificación de las fuentes históricas. • “Crítica de fuentes”. • Determinación de la “causalidad” de los hechos estudiados. • “Explicación histórica del hecho estudiado”. (p.22).

La puesta en práctica de estos métodos contribuirá con el desarrollo de una didáctica en Historia que promueva la construcción de un conocimiento práctico, pertinente, dinámico y sobre todo producto de la actividad investigativa. Dejaría de verse el aprendizaje de historia como la adquisición de conocimientos acabados, estáticos, que simplemente merecen una acción memorística y sin comprobación. Hay que destacar la necesidad de que en la aplicación del método histórico se oriente al estudiante en el uso de fuentes primarias, para que sea de construir y reconstruir el conocimiento, y minimizar la práctica del aprendizaje de saberes acabados, sin que se verifique la veracidad de los mismos.

La aplicación del método histórico se puede correlacionar con la diversidad métodos y técnicas complementarias, explicadas en el momento dos de la tesis, a fin de que haya diversidad de éstos en la didáctica de la Historia, y seas más atractivas y motivantes las clases de ésta unidad curricular.

En este mismo orden de ideas, las estrategias de enseñanza deben vincular lo narrativo, con lo iconográfico, el empleo de mapas (para la ubicación espacial), gráficos, infografías, videos, y toda aquella imagen que pueda activar los sentidos en el proceso educativo; y así atender los diferentes canales perceptivos de aprendizajes que tienen los estudiantes: el visual, auditivo y kinestésico. El uso de estrategias de enseñanza y de evaluación variadas ofrece mayor oportunidad de generar aprendizajes, por ello hay que atender este requerimiento. (Ver momento 2: Estrategias de Aprendizaje y de Evaluación).

Esta concepción supone primar los métodos didácticos y estrategias que incorporen resolución de problemas, la introducción de simulación de indagación e

investigación histórica, donde el docente sólo actúe como mediador de aprendizajes y que el estudiante realmente sea constructor de sus saberes históricos.

Aunque la didáctica comprende toda una multiplicidad de elementos que se dinamizan en el proceso educativo, es de hacer notar que existe convergencia y densidad entre los entrevistados en la relación directa entre didáctica de la historia con las estrategias de enseñanza. Las estrategias didácticas forman parte de un método o un enfoque, y las mismas impactan directamente en la motivación de los estudiantes, de allí que en la tesis se propone la atención de éstos elementos como parte esencial para los cambios que se requieren incorporar para generar una didáctica de la Historia transformadora y con significación pertinente.

3.- El por qué y para qué: Epistemología y ética de la acción didáctica.

La epistemología se ocupa de los fundamentos y métodos que aplican para generar conocimiento. Ello demanda un profesor reflexivo y crítico constante de su quehacer educativo. Para que esto suceda debe tener” un conocimiento que le permita llegar a las bases teóricas, ideológicas y filosóficas que sustentan dichos contenidos (corrientes y paradigmas). En definitiva, ha de tener bien fundamentada su práctica: ¿Qué hace?, ¿Por qué lo hace?, y ¿Para qué lo hace?” (García, y Jiménez, 1997, p.18).

La acción didáctica del docente debe estar sustentada en una clara conciencia del porqué y el para qué se enseña lo que se enseña, es decir, no puede ser una acción irreflexiva, mecánica y meramente instrumental. Esto conlleva implícito una reflexión epistemológica del cómo producen, utilizan y aplican el proceso de producción de conocimientos, tanto intra como intersubjetivo. El tomar conciencia de lo epistemológico implícito en su praxis docente le permitirá ser más ético en su profesión, y enseñar con justicia, respeto y empatía a sus estudiantes.

El reconocimiento consciente de los saberes que intervienen en la toma de decisiones al momento de pensar la clase y concretarla, permiten la posibilidad de una mejor comprensión de la acción, y de acuerdo a su éxito o fracaso, la posibilidad de volver a pensarla para transformarla. “Los profesores son producto de un largo

proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas” (Prieto, 2019, s/p). Esto hace que el docente de historia reflexiones sobre qué bases paradigmáticas y corriente ideológica sustenta su praxis docente, para permitir el debate, oposiciones al conocimiento que transmite, ser abierto al diálogo, generando verdaderos procesos reflexivos y críticos en sus estudiantes, es decir, enseñar con ética y responsabilidad.

4.- Praxis didáctica: Hilo conductor de la acción docente

La praxis docente es una actividad de interacción y construcción social donde se socializan valores, normas, conocimientos, habilidades, actitudes, ideologías y posturas paradigmáticas entre docentes y estudiantes, especialmente cuando se refieren a espacios de enseñanza –aprendizaje del saber histórico, que se caracterizan por estar centrados en el estudio de la realidad social en su devenir histórico, donde el discente tiene una formación personal producto de sus vivencia e interacciones con sus semejantes, y es por excelencia un ser inmerso en un contexto histórico.

La Historia tiene práctica en la vida cotidiana, al reconocerse el ser humano como agente histórico que crea, construye su propio conocimiento, es un espacio para pensarse a sí mismo, de allí que el docente de Historia debe proveer oportunidades al estudiante para que fomente competencias para la comprensión, el análisis, la interpretación, construcción y reconstrucción de saberes, el diálogo sustentado todo ello en una “ética propiamente humana” en términos morianos, que significa el desarrollo de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana” (Morín: 2000,p.113).

Esto implica que la praxis didáctica sea un espacio motivante, inspirador para el desarrollo de actitudes y competencias que promuevan la construcción del conocimiento histórico significativo y pertinente con el contexto social donde se encuentra inmerso el estudiante. Para ello el docente debe generar un proceso didáctico producto de la reflexión de lo que desea alcanzar con las acciones que ponga en práctica en la interacción docente-estudiante, desde que inicia su praxis hasta que concluye., que denominaré “Espacio dialógico e interactivo de construcción de conocimientos históricos”, el cual constará de tres momentos:

Momento 1. Contexto Motivacional

Momento 2. Interacción dialógica y constructiva

Momento 3. Revisión y consolidación de saberes.

Momento 1.- Contexto motivacional.: es el espacio de indagatoria de los conocimientos previos, expectativas de los estudiantes y del docente. Toda praxis docente que se pretenda poner en práctica debe iniciar con una revisión de lo que el estudiante conoce sobre el tema a tratar, sus expectativas y aspiraciones, así como las expectativas y aspiraciones del docente, lo cual le permitirá al facilitador direccionar su acción docente.

En cuanto al diagnóstico cognitivo es importante puntualizar cuáles son las categorías conceptuales que posee el estudiante sobre el contenido histórico, ya que como se planteó anteriormente, a veces el docente supone que éste maneja los conocimientos básicos de la unidad curricular, y muchas veces esto no es así, de allí que es importante revisar las concepciones teóricas que tiene el estudiante. Ello ayudará a realizar precisiones terminológicas necesarias., que permitan hacer el “anclaje” entre el conocimiento que se aspira logre el estudiante con sus nociones previas.

Una vez realizado este proceso de contextualización, es menester, aplicar estrategias motivacionales para que el estudiante active la atención y deseos por aprender lo que se le ofrece. La motivación es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, los discentes, al sentirse motivados se predisponen cognitivamente y afectivamente de manera positiva para el aprendizaje de la Historia, esto permite predisponer al estudiante a realizar acciones como pensar, sentir, o responder para satisfacer la necesidad de aprender y entender lo que se le presenta. Es preparar al estudiante para prestar atención activa en la actividad docente.

Aunque la motivación es algo muy personal se pueden aplicar algunas estrategias que contribuya a activarla: realización de preguntas para conocer la situación inicial del estudiante, conocer sus métodos de aprendizaje, solicitar que proponga actividades para el desarrollo de la clase, proyección de películas histórica, armar rompecabezas, crucigramas, sopas de letras sobre la temática, una lectura

intrigante y problematizadora, entre otras. Es muy importante que el estudiante se sienta respetado, tomado en cuenta, intentar individualizar la enseñanza en la medida de lo posible, dedicar tiempo a cada estudiante y que se establezca la importancia que tiene el contenido a desarrollar, y su recursividad pasado-presente y futuro en la medida de lo posible.

Momento 2.- Interacción dialógica y constructiva: Este momento es el desarrollo de métodos, estrategias, para la construcción del conocimiento histórico, utilizando como núcleo medular los pasos del método histórico:1) Recogida de información (que se debió haber señalado con anterioridad) hacer énfasis en la búsqueda de información en fuentes primarias 2) Problematización del hecho histórico 3.-Formulación de hipótesis o supuestos.4.- Análisis de lo investigado y tratado por el profesor utilizando el enfoque interdisciplinario (importante el uso de mapas o imágenes) referidas al objeto de estudio. En este análisis se deberá aplicar la visión multidimensional del hecho histórico, indicada anteriormente en la tesis.

Esta visión permitirá la aplicación de la interdisciplinariedad, contextualización, complejidad y globalización del objeto de estudio, todo lo que contribuirá con la construcción de una adecuada significación por parte del estudiante. El método histórico puede complementarse con otros métodos señalados (Ver pág.); así como la variedad de estrategias indicadas. Es importante, que el docente alterne la metodología para que mantenga la motivación hacia la unidad curricular y que sirva además en el proceso de formación de los futuros docentes. Asimismo, es necesario usar diversos recursos. La monotonía de métodos, estrategias y recursos merma la motivación, por ello es menester la variedad de estos elementos didácticos.

Otro aspecto importante a considerar en este momento, es que se debe fomentar la dialogicidad y discusión continua, no puede ser una clase unidireccional donde el docente es el que habla y el estudiante el escucha, por tanto, la recursividad del diálogo ha de ser el núcleo fundamental de la acción docente., sólo de esta manera se

pueden fomentar los procesos de explicación-comprensión e interpretación, y realizar la verificación de la comprensión intersubjetiva de los estudiantes.

Toda esta dialogicidad debe ser enfocada desde la ética de la comprensión, la cual como lo señala Morín (ob.cit) “pide argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatematizar” (p.106). Sólo el respeto por las ideas del otro, es decir, desde una visión de la alteridad, se puede formar la criticidad y actitud reflexiva del estudiante. Esta filosofía ética debe prevalecer en los estudios históricos para que realmente se logren los objetivos que la educación se propone: un ciudadano crítico, reflexivo, transformador y constructor de saberes, que sean aplicables a su realidad contextual.

Momento 3. Revisión y consolidación de saberes: En este momento, se verifica el conocimiento construido a través de estrategias de evaluación, que le permitan al estudiar poner en evidencia los logros alcanzados durante la praxis docente. La aparición en el siglo XXI de la educación por competencias, demanda cambios sustantivos en el quehacer educativo, y especialmente en el proceso de verificación de los aprendizajes, el énfasis en competencias procedimentales y la aplicación de conocimientos interdisciplinarios, destrezas y actitudes a situaciones contextualizadas y cotidianas implican mayor uso de la evaluación formativa.

Lo que demanda que éstas estrategias de evaluación sean variadas y que promuevan un ciclo permanente, integral y dinámico, es decir, el proceso de evaluación es un eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente debe ir monitoreando el desarrollo de las actividades que ejecutan los estudiantes, de la comprensión del objeto de estudio, para introducir las modificaciones a que haya lugar, estrategias que permitan promover el desarrollo de competencias “ para el aprendizaje y autoaprendizaje de la Historia, tales como: comprensión lectora; habilidades para la búsqueda de información; selección de fuentes y datos específicos; análisis y síntesis argumentativa; elementos indispensables para comprender y analizar procesos históricos” (Vargas, y Cruz, 2018:p.3); así como construcción de discursos orales o escritos, infografías, mapas mentales, conceptuales, cartografías, en fin, toda una diversidad de producciones, que

fortalezcan un conocimiento significativo, pertinente, sustentado en el compromiso ético.

Además, es el momento de la socialización de lo producido por el estudiante, de la puesta en práctica del conocimiento construido a través del desarrollo de narrativas coherentes, sustentadas y pertinentes con el objeto de estudio, donde se ponga de manifiesto las dimensiones del pensamiento histórico. Como bien lo expresa Domínguez, (2015)

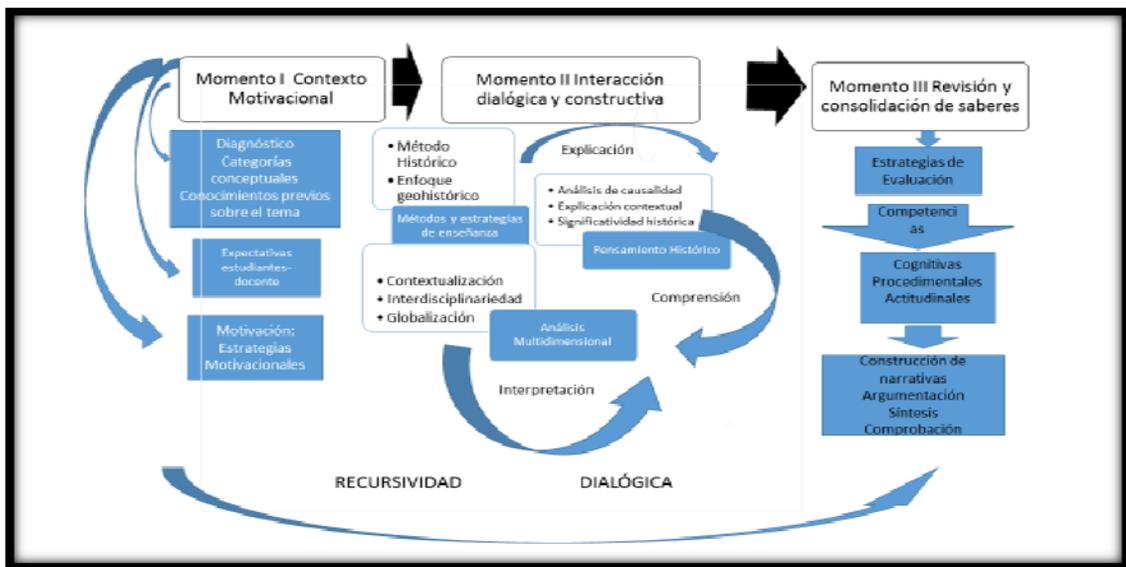
En la práctica, el desarrollo de la capacidad de pensamiento histórico exigirá plantear la enseñanza y la evaluación de la historia como actividades y retos orientados específicamente a desarrollar y demostrar la capacidad de análisis de la causalidad histórica, la explicación contextual de los actos o decisiones de personas del pasado, el análisis de la relevancia o significatividad histórica de un suceso o fenómeno, la indagación crítica de fuentes, etc. Y siempre teniendo muy en cuenta las posibilidades y capacidades de los estudiantes para afrontar este tipo de tareas en cada momento. (p.36).

Como se evidencia, un nuevo modelo de enseñanza de la Historia requiere el desarrollo de competencias para investigar y aplicar el método histórico a través del cual se desarrollen habilidades para pensar históricamente, una enseñanza más enfocada en el método y su aplicación que a la memorización de datos o acontecimientos, es partir del pasado y relacionar con situaciones del presente y avizorar consecuencias futuras.

Esto implica orientar la didáctica hacia la problematización y aplicación del conocimiento histórico, construcción de narrativas lógicas y argumentadas; atender más el proceso cognitivo, procedimental y actitudinal. Es deslastrarse de la ocupación por la cantidad de contenido y enfocarse más en el desarrollo de competencias investigativas propias del método histórico, que al consolidarse en el estudiarse, le permitirá la búsqueda propia de información del tema que le interese. Es centrarse más en la enseñanza de lo didáctico de lo Histórico que en la acumulación de conocimientos, es decir, más en lo requerido para facilitar aprendizajes, que en la formación de eruditos en lo histórico.

Por supuesto, que todo lo planteado requiere de dedicación, de cambio de paradigmas y de un compromiso ético docente de gran envergadura; y de procesos de retroalimentación continua docente-discente, un continuo reflexionar, construir y reconstruir saberes desde lo didáctico.

Grafico 7. Proceso para una praxis didáctica constructora de significación histórica pertinente



Fuente: Calatayud (2023)

5.- Formación del egresado de Ciencias Sociales: Para poder introducir los cambios requeridos en la didáctica de las Ciencias Sociales es imperioso ajustar el pensum de estudio a fin de proveer al futuro profesional en éstas ciencias, de las competencias necesarias, para que el egresado pueda elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza promotora de un aprendizaje significativo y pertinente con los nuevos tiempos.

Hasta los momentos esta formación adolece de debilidades, ya que no se capacita para el manejo interdisciplinario e integrador de las disciplinas que

conforman las Ciencias Sociales, así como tampoco en métodos y estrategias didácticas que motiven y preparen al estudiante para pensar históricamente y aplicar la metodología que contribuye a este propósito. Así lo corrobora el D2 al manifestar:

2:19. Entonces, yo creo que en la parte de la didáctica nosotros tenemos como una especie de una cultura. , que tiene que ver con nuestra experiencia como estudiante en la universidad y después como profesionales en la cual no terminamos de entender que la didáctica tiene que trascender una visión instrumental, que es la de redactar objetivos y avanzar hacia la construcción de formas de comprender, de estudiar en este caso las ciencias sociales que puedan generar mayores niveles de participación, de entusiasmo y de compromiso de los estudiantes, pero no lo hemos logrado aún.

2:34. El área de Sociales también ha sufrido modificaciones con el nuevo diseño, ahora es entendida con una visión integral: geografía, historia y ciudadanía, que supone la idea que la puedes trabajar integralmente esas tres áreas (...). Entonces, bueno en la medida en que podamos ver eso de manera integral quizás nos aproximemos a procesos de aprendizaje un poco más aterrizado en la realidad. Ahora esta facultad está en este momento desconectada de esa visión, el ministerio va por un lado y la universidad va por otro.

El cambio en la didáctica de las Ciencias Sociales dependerá de los cambios en la formación del profesor que se prepara para dictar estas unidades curriculares. Esta formación debe estar direccionada por un nuevo modelo caracterizada por la globalización, la universalidad y principios de pertinencia del conocimiento que se proponen construir desde las aulas de clases y para dar respuestas a las demandas de la sociedad del conocimiento y necesidades sociales. Para ello es menester que esta se oriente en ejes básicos:

- 1.- Formación epistemológica: para el conocimiento de paradigmas y corrientes ideológicas, a fin de que pueda educar con conciencia doctrinaria.
- 2.- Formación en la metodología propia de la Historia y de las Ciencias Sociales: método histórico, enfoque geohistórico, estrategias motivacionales y de enseñanza variadas.
- 3.- Formación ética y con compromiso social.

4.- Conocimientos de los constructos teóricos fundamentales y contenidos de las unidades curriculares que conforman a las Ciencias Sociales.

5.- Competencias para la aplicación de la interdisciplinariedad en el abordaje de los contenidos curriculares.

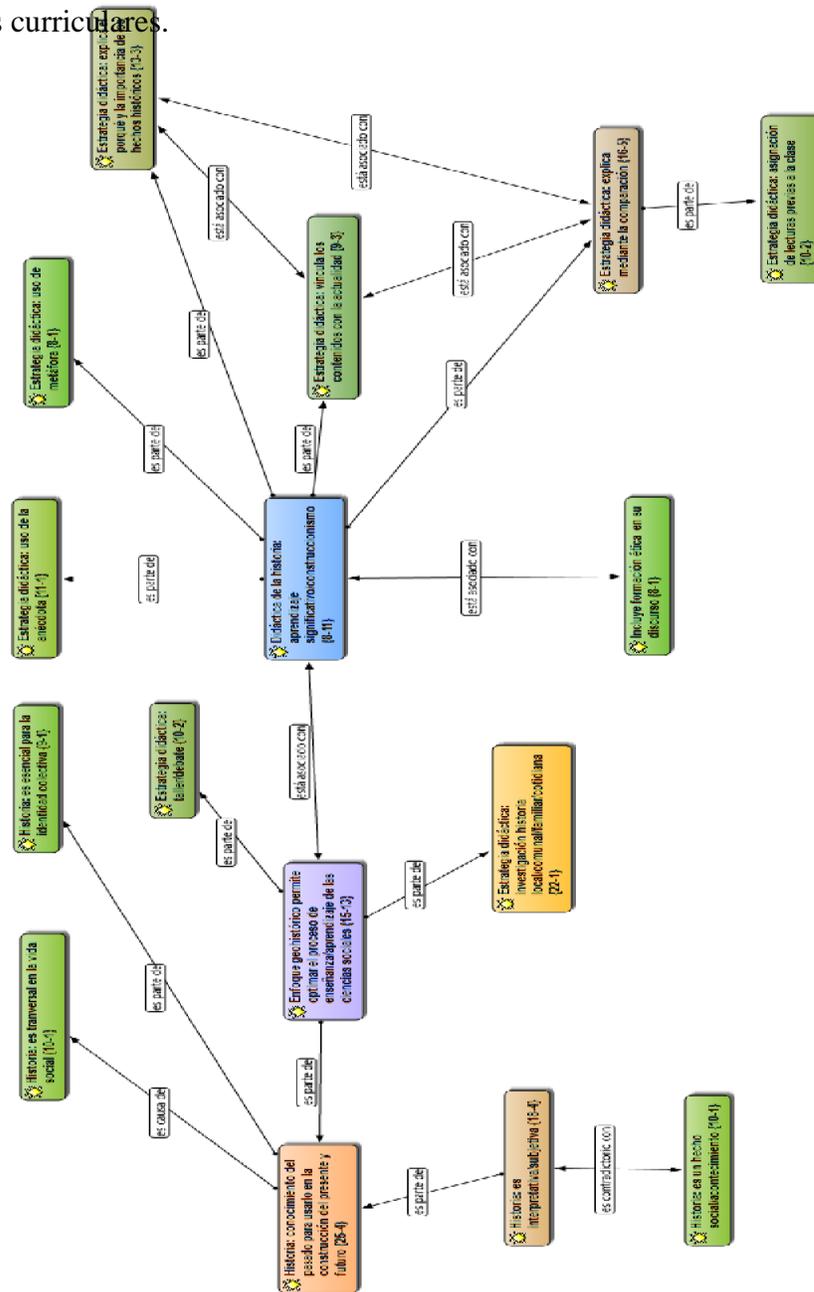


Gráfico 8.-Red semántica 4. Fundamentado Significado de la historia de los actores de la interacción educativa

CONCLUSIONES

El proceso de construcción de conocimiento en su devenir histórico ha estado supeditado a los paradigmas epistemológicos dominantes, así el positivismo, desde su aparición en el siglo XIX ha ejercido en todas las áreas del saber una importante influencia, y las Ciencias Sociales no escapan a esta influencia, tanto en lo metodológico como lo epistémico, que ha sido difícil de superar.

En Historia, el positivismo se aprecia básicamente en la obra de Leopoldo von Ranke, quien llega a manifestar que la finalidad de esta disciplina es “mostrar lo que realmente sucedió “apreciándose énfasis en lo empírico, lo objetivo, que suprime o invalida todo prejuicio y conocimiento previo en el abordaje de la realidad social. Asimismo, es consecuencia de este paradigma , la disciplinariedad o especialización en el campo de los estudios históricos, situación que aún permanece hasta nuestros días, no obstante del surgimiento de nuevos paradigmas como el de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morín, la interdisciplinariedad de Immanuel Wallerstein, entre otros que explican la necesidad de introducir cambios en la forma de estudiar las realidades sociales, si se desea lograr un conocimiento pertinente con los requerimientos del siglo XXI.

Estas dificultades están presentes en la Didáctica de la Historia que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC) y del Programa Nacional de Formación Avanzada (P.N.F.A) del Ministerio de Educación Núcleo Valencia, donde la Historia se aborda de manera disciplinaria y con muy poca vinculación con las otras unidades curriculares que conforman las Ciencias Sociales, a pesar de los muchos esfuerzos que realizan los docentes por modificar dicha situación, lo cual permite aseverar que aún persiste la influencia del

paradigma positivista, en cuanto a su postulado disciplinar y fragmentario de las realidades sociales.

El problema nodular principal gira en torno a los elementos didácticos relacionados con los métodos, estrategias, recursos, estrategias motivacionales y de evaluación, consustanciado con una postura epistemológica del profesor universitario poco reflexiva en cuánto al qué, porqué y para qué de su acción didáctica, lo que se traduce en una significación didáctica de la Historia imprecisa por parte del docente, que aunque reconoce la importancia de la unidad curricular para la formación ciudadana de los estudiantes, no logra consolidar un aprendizaje significativo en el estudiante.

De allí que en el presente estudio se hace énfasis en la atención de los siguientes aspectos:

En primer lugar, la necesidad de fomentar la epistemología de las Ciencias en el futuro egresado de esta mención y por supuesto del docente ejercicio, porque ello permitirá condicionar las bases teóricas en la didáctica de la Historia, lo cual remite al aspecto relacionado con la formación del futuro egresado. Es necesario, revisar y construir un pensum de estudio en la FaCE-UC y en todas las instituciones formadores de profesores de Historia o de Ciencias Sociales, que incluya contenidos epistemológicos sustanciales que permitan ubicar y esclarecer a los estudiosos de esta área del saber sobre los diferentes paradigmas y corrientes ideológicas existentes para interpretar la sociedad; como bien lo afirma Benejam, y Pagés, (1997: citado por Domínguez, M y otros:2005:p.7)) “El análisis de los supuestos epistemológicos permite comprender las finalidades que se proponen en la enseñanza de las Ciencias Sociales, los criterios que rigen la selección de los contenidos, sus preferencias metodológicas y sus prácticas evaluativas”.

Es decir, la reflexión epistemológica permitirá al docente realizar una praxis docente con fundamento teórico y claridad en el qué y para qué enseñar, ejercer la profesión con criterio científico, establecer claramente objetivos, en fin, ofrece un hilo vertebrador para plantear la selección y organización de los contenidos, al tiempo

que favorece ciertas metodologías” (ob.cit: p.8), favorecerá una didáctica consciente, ética y con compromiso docente.

La epistemología en la didáctica de la historia está comprometida con la educación histórica del sujeto que aprende y que enseña, el cual no puede estar alejado de lo que sucede en esta ciencia puesto que por el carácter dinámico, de la misma, exige resignificar permanentemente a través de nuevos aportes, que deviene en nuevas relaciones en la construcción del conocimiento, por lo que el docente debe promover el pensamiento, reflexivo, crítico, cognitivo, creativo según la didáctica y dominio en el contexto real de los estudiantes, que sin lugar a duda conllevan a un hacer metodológico histórico, sistemático de ambos actores del proceso.

El segundo aspecto corresponde a la práctica de una didáctica de la Historia, promotora del desarrollo del pensamiento histórico, a través de la aplicación del Método histórico y el enfoque geohistórico, que son esenciales para la formación de competencias investigativas.

El Método Histórico permite seguir una secuencia histórica científica ya que, sigue los pasos de la investigación: problematiza el hecho histórico, formulación de hipótesis, análisis de fuentes (primarias y secundarias) y otra índole, comprobación de las mismas a través de la contrastación, análisis, y toda una divergencia de métodos complementarios, hasta la construcción sintética de discursos y narrativas sobre el objeto de estudio. Todo lo cual se traducirá en el desarrollo del pensar histórico utilizando las dimensiones de tiempo histórico, causalidad, contexto, las categorías espacio-tiempo, en la explicación e interpretación de la realidad social, es decir, el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico que facilita la comprensión del acontecer histórico. Significa profundizar más en las problemáticas y cuestionamientos que lleven a la reflexión, y no a la memorización de eventos o fechas.

En las observaciones realizadas de las praxis docentes en las instituciones objeto de esta tesis, se evidenció también la monotonía en las estrategias de enseñanza y motivacionales, recursos didácticos, que se traducen en una didáctica poco motivadora, que obstaculiza la construcción de un conocimiento histórico

pertinente, significativo y con compromiso social. Estos elementos didácticos constituyen el tercer aspecto al que hay que prestarle atención para introducir los cambios requeridos.

En cuanto a los elementos señalados, es fundamental la puesta en práctica por el docente de estrategias motivacionales que active y atraiga la atención en primer lugar de los estudiantes hacia las actividades que se propone el docente realizar. Para Shutz son “significativas” a las objetivaciones reales e ideales del mundo que nos rodea, tan pronto como enfocamos nuestra atención sobre ellas (p.64), es decir, para que las estrategias motivacionales sean significativas y realmente produzcan el efecto deseado por el docente deben atraer la atención del estudiante sobre ellas.

Es así que éstas estrategias motivacionales deben ser diversas, estructuradas y planificadas desde lo didáctico-andragógico, que se conviertan en verdaderos dispositivos de activación sensorial y cognitiva, para lo cual es menester que el docente “conozca” los intereses, motivaciones, perspectivas de los estudiantes, así como de los diferentes canales de aprendizaje de éstos, a fin de que éstas estrategias sean ajustadas y diversas para atender desde el contexto estudiantil.

El docente debe estar claro en el motivo-para que tienen dichas estrategias, es decir, hacia donde están orientadas, cuál es la intención de las mismas, “En otras palabras, el acto así proyectado en el tiempo futuro y función del cual la acción recibe su orientación, es el motivo-para” (umzu-motiv) para el actor” (Shutz. p. 117).

En este sentido, la estrategia motivacional es el paso inicial fundamental para activar el proceso de atención a lo que el docente tiene como objetivo de aprendizaje, por lo tanto, éstas deben ser variadas e innovadoras. En este mismo orden de ideas, las estrategias de enseñanza y recurso aplicados en el momento de interacción dialógica y constructiva de saberes.

Estas consideraciones citadas, permiten enfatizar que la visión didáctica para la construcción de un conocimiento histórico significativo y pertinente para el estudiante universitario debe ser holístico e interdisciplinario, producto del análisis imbricado de las dimensiones: extensiva, intensiva, relacional y temporal para que realmente responda a una contextualización recursiva que se dirija desde lo local

a lo mundial y viceversa, todo ello sustentado en el desarrollo de competencias investigativas propias del quehacer del historiador.

Prospectiva de la Investigación: Aportes del estudio.

El estudio aporta a la comunidad científica de acuerdo a los hallazgos encontrados en la indagación una serie de alternativas en diferentes dimensiones para su concreción en los procesos de praxis andrológica de la historia, entre las que se presentan:

Desde lo epistemológico

- Los contenidos históricos para su comprensión deben alejarse de planteamientos abstractos y lograr un proceso de representación del conocimiento histórico con el fin de visualizar su significado en una red holística y dinámica, donde se manifieste la transcendencia interdisciplinaria e interconectada del hecho histórico, en este sentido el tiempo y el espacio actúan como vertebras de construcción promoverán la explicación de la asociación de los hechos históricos en procedimientos escalares desde lo local a lo mundial y así mismo en lo temporal de lo presente a lo pasado con visualización futura con pertinencia y compromiso social.
- Fomentar en los estudiantes futuros egresados en Ciencias Sociales el manejo de procesos didácticos innovadores con amplios conocimientos en procesos interdisciplinarios y dinamizadores logrando atrapar con gran mesura los conocimientos del pasado y concretar acciones del presente, en una formación cognitiva con el manejo de conceptos previos hasta la construcción participativa y

medida del hecho histórico, por supuesto con una visión crítica, reflexiva e integradora .

- En ese sentido se aporta nuevos horizontes para la producción de conocimiento histórico, que desde la perspectiva de la autora, lo denominamos “Espacio dialógico e interactivo de construcción de conocimientos históricos”, el cual constará de tres momentos: Momento 1. Contexto Motivacional, Momento 2. Interacción dialógica y constructiva y Momento 3. Revisión y consolidación de saberes.

Desde lo metodológico

- En esta dimensión es importante destacar el papel del docente en el cambio de métodos, estrategias y técnicas de enseñanza sustentadas en la interdisciplinariedad, aprendizaje cooperativo, manejo de técnicas innovadoras que dejen atrás procesos conductistas y que se dirijan a la construcción del conocimiento significativo. Al promover la utilización de herramientas como mapas, gráficos, videos, juegos, entre otros con la finalidad de enriquecer el espacio de producción y comprensión del conocimiento en un lugar donde el análisis, la síntesis y la resolución de problemas tenga una apertura.
- El manejo de procesos escalares desde lo local hacia lo mundial, es una alternativa de significación , con la construcción de redes de saber asociativas partiendo de la realidad socio histórica, donde lo diacrónico y sincrónico se armonicen en la explicación y análisis del hecho de la historia reciente.
- Por otra parte, romper con esquemas paradigmáticos enclavados en subjetividades e ideologías políticas, con estructuras cerradas, parceladas y conductistas, al organizar el conocimiento en procesos diacrónicos y sincrónicos con sus causas y efectos hacia una objetivación del mismo para

abordar el hecho socio histórico de una realidad, en su concreción y autogestión.

- Robustecer la comprensión histórica partiendo de procesos de internalización del conocimiento significativo con estrategias dinamizadoras integrales que promuevan acciones de significación social para la plasticidad del conocimiento en la explicación y solución de problemas
- Desarrollar estrategias didácticas donde la interacción, el dialogo cooperativo y la discusión, sustenten escenarios de alta producción y significación del conocimiento aprehendido.

Dimensión axiológica

- El proceso didáctico de la historia su columna vertebral son los valores significativos que nos aportan cada uno de los conocimientos históricos, de allí la importancia de la motivación, en la indagación de las expectativas, aspiraciones que permitirá orientar la acción de construcción del conocimiento fomentando el ser. Al pensar, sentir y responder a las necesidades que se evidencien.
- Propiciar escenarios en la formación de valores partiendo del conocimiento histórico con cambios cognitivos y metacognitivos en su formación, desde una visión de alteridad para el logro de ciudadanos críticos, reflexivos , transformadores y constructores de conocimientos permeados de identidad colectiva, la participación, la soberanía, y la defensa de su territorio.

Dimensión Ontológica

- Orientar la didáctica hacia la problematización y aplicación del conocimiento histórico con la construcción de narrativas, argumentación y explicación objetiva del hecho y su concreción en la solución de problemas de la realidad .. Es centrarse más en la enseñanza de lo didáctico de lo Histórico que en la acumulación de

conocimientos, es decir, más en lo requerido para facilitar aprendizajes, que en la formación de educadores en lo histórico.

REFERENCIAS

- Agirre, G. (2021) *Comprendiendo, integrando y profundizando la labor docente e investigadora en ciencias sociales desde la indagación narrativa: Una historia autobiográfica*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. España. Disponible en: file:///C:/Users/aang/Downloads/TESIS_GAIZKA_LORES_AGIRRE-1.pdf
- Arcila, P y otros. (2010). *Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen*. Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología. Volumen 6. No.1. Bogotá Colombia.
- Ausubel, D y otros. (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Bastidas, F (2011). *Ejecución de un proyecto de investigación como modalidad de Trabajo Especial de Grado*. Valencia-Venezuela: CDCH-Universidad de Carabobo.
- Bellatti, I. (2018). *La comprensión de la historia y la construcción de las identidades sociales y culturales en futuros maestros*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona España. Consulta 2023/08/07 Disponible en: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/482199/ILARIA%20BELLATTI_TESIS.pdf
- Benejam, P. (1993). *La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado*. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 2002, Núm. 1, p. 91-95, Documento en línea: <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126133>.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. (2da. Ed.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harward University Press. (Trad. español: *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha, 1972).
- Burón, J (1997). *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. España: Ediciones del Mensajero
- Calatayud, G. (2015). *Análisis del proceso enseñanza y aprendizaje de historia contemporánea de Venezuela desde la significación del estudiante de sexto*

- semestre de la FaCE-UC*. Trabajo de Ascenso Presentado para ascender a la categoría de Profesor Asociado. Universidad de Carabobo. Venezuela
- Carvajal, M. (2009). *La didáctica en la educación*. Disponible en: <https://docplayer.es/132667-La-didactica-fundacion-academia-de-dibujo-profesional>,
- Chávez, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de caso en universidades chilenas*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671066/cacp1de1.pdf [Links]
- Chevallard, Y (1997). *Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Ediciones Morata, México
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). Unesco Biblioteca Digital. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Domínguez, J (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. España: Grao
- Domínguez, M y otros. (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. España: Pearson Prentice Hall.
- Follari, R. (2012). *La interdisciplina en la docencia. Polis*. Revista Latinoamericana No.16. Disponible en <http://journals.openedition.org/polis/4586>
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Gadamer, H (1998). *Verdad y Método II*. España: Ediciones Sígueme
- Gallego, J y Salvador, F. (2002). *Metodología de la acción didáctica*. Madrid. España: Prentice Hall
- García Limón, A (2010) *Antología de material didáctico. Programa de la licenciatura de Historia. Universidad Autónoma de Puebla*, México. <https://edgargomezbonilla.files.wordpress.com/2010/10/mc3b3dulo-iv-el-material-didc3a1ctico-en-la-ensec3blanza-de-la-historia.pdf>
- García, A y Jiménez, J (1997). *Evolución epistemológica reciente de la historia y la geografía*. Granada: GEU
- Gil y otros, (2018). *Formación docente y pensamiento crítico de Paulo Freire*. México: CLACSO

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, España: Paidós
- Gómez, A. (2019). *Prácticas y concepciones de la Historia y de la didáctica de la Historia en la formación de maestros de enseñanza básica (10-12 años). Estudio de caso de la Escuela Superior de Educación de Lisboa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. España.
- Gómez, C y Mirelles, P (2015) *¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España*. <file:///C:/Users/aang/Downloads/DialnetPensarHistoricamenteOMemorizarElPasadoLaEvaluacion-6079820.pdf>. Recuperado: 25-02-2023
- González, G (2000) *Selección de lecturas sobre Trabajo Social Comunitario. La Habana*. Cuba: Editorial Félix Varela.
- González, G y Santisteban, A. (2014). *Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 10 No.1 . Pp 7-18. Disponible en:https://www.academia.edu/24572245/González_G_and_Santisteban_A_2014_Una_mirada_a_la_investigación_en_didáctica_de_las_ciencias_sociales_Revista_Latinoamericana_de_Estudios_Educativos_Vo_1_10_No_1_Pag_7_18_ISSN_1900_9895
- González, J. (2004). *Tuning -América Latina: Un proyecto de las universidades*. Revista Iberoamericana de educación. N° 35 , pp. 151-164. Universidad de Deusto. Bilbao. España
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. (3ra. Ed.). Madrid: Morata.
- Hamodi, C y otros (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009. Recuperado: 25/02/2023
- Hurtado, I y Toro, J. (1999). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. (3ra. Ed.). Venezuela.: Episteme Consultores Asociados C.A
- Ibagón, N y Minte, A. (2019). *El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza del Clío*. Universidad del Norte. Disponible en : <https://www.redalyc.org/journal/853/85362906006/html/consulta18/08/2023>
- Johson, D Y Johson, R. (1994) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Paidós Mexicana S.A

- Lezama, M. (2021). *La enseñanza –aprendizaje de la Historia en Venezuela: Desafíos y propuestas*. Universidad Católica Andrés Bello. Revista EDUCAB No.12. Caracas: Venezuela.
- López Facal, R. (2013). *Competencias y enseñanza de las ciencias sociales*. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 74, 5---8.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. (1ª. Ed.). España: Paidós Ibérica S.A
- Kosik, k (1976). *Dialéctica de lo concreto*. Disponible en: [http://blogs.fad.unam.mx/asignatura: Dialectica-de-lo-concreto.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/asignatura:Dialectica-de-lo-concreto.pdf). [Consulta: 2018, Mayo 17]
- Lahera, D y Pérez, F.(2021) *La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar*. Debates hist. [online]. 2021, vol.9, n.1 [citado 2023-08-01], pp.129-154. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-29562021000100129&lng=es&nrm=iso
- Leal, J. (2009). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de la investigación*. Valencia: Azul Intenso
- Martínez, E y Quintero, R. (2009). *Estrategias innovadoras para la enseñanza de la Historia*. Revista Mañongo. No.32. Volumen XVII. Pp: 147-165. Venezuela. Universidad de Carabobo.
- Martínez, M (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos, métodos fenomenológicos y métodos etnográficos*. (2da. Ed.). México: Trillas.
- Meléndez, A. (2021). *Joaquín Prats: la didáctica de las ciencias sociales como ciencia*. Revista Perspectivas. Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica No.22.Pp: 1-19
- Millán, A. (2018). *Positivismo, aprendizaje y enseñanza de la Historia de Venezuela*. *Revista Ciencias de la Educación*. Segunda Etapa. Volumen 28. No.51. Facultad de Ciencias de las Educación . Universidad de Carabobo
- Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias (2011). Código de Ética para la Vida. Venezuela.
- Miranda-Núñez, Y. (2022). *Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista*. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7(13), 72-84. Epub 22 de noviembre de 2022. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>

- Molina, S y otros. (2017). *Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes*. Revista de curriculum y formación del profesorado. España: Universidad de Murcia y otras.
- Monereo, C y otros. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. (6ta Ed.). Barcelona. España: Graó
- Moreira, M. (2017). *Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza*. Archivos de Ciencias de la Educación, 11 (12), e29. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf.
- Morín, E. (2002) *La cabeza bien puesta*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. (1ª. Ed.) Buenos Aires. Argentina: Nueva Visión SAIC
- Morín, E. (2000) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas, Venezuela: Ediciones FaCES/UCV
- Ordoñez de Bracho, M y otros. (2016). *Elementos del proceso andragógico en la Educación universitaria*. Impacto Científico Revista Arbitrada Venezolana del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago. Vol. 11. N°1. pp. 94-112
- Ossanna, E, Bargelini, E y Laurino, E. (1984). *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires. Argentina: Ateneo.
- Pagés, J (1994) . *La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado*. Disponible en <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pagés, J. (2018). *Aprender a enseñar Historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar*. Revista Trayectorias Universitarias. Volumen 4. No.7. Disponible en : <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369>
- Prats, J y Santacana, J. (2011). *¿Por qué y para qué enseñar historia? En Didáctica de la Geografía y la Historia*. coord. Joaquim Prats. Barcelona: Graó.
- Prats,J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Publicado on-line en: www.ub.es/histodidáctica
- Prieto, M.(2019). *Reflexión epistemológica y construcción didáctica de la geografía escolar: Una visión desde los profesores de geografía*. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP. Disponible en:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13629/ev.13629.pdf

[Consulta: 2023, agosto 31]

Ramírez, J. (2020). *El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos*. Revista electrónica Educare. Vol.24. No.2 .Disponible en : https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000200475

Ricoeur (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. España: Siglo XXI Editores, s.a

Romero, R. (2005) *Antología didáctica de la Historia*. Universidad Veraceuzana. México. Disponible en: <https://www.uv.mx/personal/raromero/files/2015/08/resumen-de-lahistoria.pdf>. Consulta:2023, agosto, 17

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Sanmartí, N. (2007), *10 ideas claves: evaluar para aprender*. Madrid: Graó

Sanz, P y otros (2017). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. España: Milenio.

Schütz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu

Schütz (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. España: Paidós Ibérica, S.A

Santaella,R (2005). *Pensamiento geohistórico de Ramón Adolfo Tovar López*. Revista Geoenseñanza. Disponible en : <https://www.redalyc.org/pdf/360/36010101.pdf>

Sprinthall, N. y Sprinthall, R. (1996). *Psicología de la Educación*. España: McGrawHill.

Taylor, S y Bogdan, R (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. España: Paidós.

Toro, L. (2020). *La innovación didáctica de la enseñanza de la Historia venezolana. Revista Remembranza*. Volumen 3. No.1. Universidad Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”. Barinas. Venezuela.

Tovar, R (1986). *El enfoque geohistórico*. Universidad de Carabobo

- Ugas, G (2011). *La articulación método, metodología y epistemología*. Palmira-Táchira-Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio).
- Wallerstein, I (2006) *Abrir las Ciencias Sociales*. Madrid. España: Siglo XXI editores, S.A
- Sáiz, J y López Facal, R. (2015). *Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria*. Documento en línea disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Vargas, M. (2008) *Diseño curricular por competencias*, México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Vargas, B. A. y Cruz, M. (2018). *¿Cómo evaluamos el aprendizaje de la Historia? Experiencias y reflexiones*. Revista Digital Universitaria (RDU). Vol. 19, núm. 6 noviembre-diciembre. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a9>
- Villaquirán, T. (2008). *La enseñanza de la Historia en la Educación Básica Venezolana. Visión del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. España.
- Villegas, Z. (2018). *Praxis investigativa del profesor universitario desde las competencias del ser-conocer –hacer y tener*. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo.

ANEXOS

[Anexo - A]
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DOCENTE

Estimado (a) participante

Por medio de la presente se le informa que usted ha sido seleccionado como sujeto de investigación o informante, en el marco del estudio titulado: **SIGNIFICADO DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DESDE LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA** cuyo propósito general es Interpretar el significado de la didáctica de la historia en la educación universitaria venezolana desde la perspectiva de la praxis educativa que estimule la creación de conocimientos con compromiso social. La referida investigación se realiza en el marco del Doctorado en Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

La metodología de trabajo es de carácter cualitativo, enmarcado en un estudio fenomenológico-hermenéutico, con diseño naturalístico, ya que los datos se obtendrán in situ del aula de clases, cuya principal técnica de recolección de datos será la observación participante y entrevista a profundidad basada en el encuentro entre el investigador e informante, dirigida describir y comprender las acciones y discursos que se generan en la cotidianidad del acto educativo, de los docentes de historia de Venezuela que laboran en el contexto universitario, y por último interpretar el significado de la Didáctica de la Historia desde la praxis educativa universitaria. Ante esto solicito su valiosa colaboración en aceptar la participación como sujeto de investigación. Si usted decide aceptar, debe estar informado de los siguientes aspectos:

- 1.- Su participación consistirá en permitir la observación de su acción docente, y contar su experiencia vivencial como docente de Historia de Venezuela de la FaCE-UC y/o UPEL Maracay. Durante la observación se grabará la clase para facilitar la transcripción, así como se harán registros escritos por parte de la investigadora. Asimismo, la entrevista será grabada. En relación a las observaciones se solicita realizar unas dos o tres observaciones según se requiera.
- 2.- El tiempo de la observación será por jornada de clase. La entrevista durará una hora en el lugar y momento que usted considere oportuno.
- 3.- La información ofrecida será confidencial. No se divulgarán sus nombres y demás datos personales, a menos que el sujeto que el sujeto de la investigación lo autorice.
- 4.- La participación es voluntaria, no implica remuneración o retribución monetaria alguna.

5.- Si en cualquier momento decide cesar su participación en el estudio es libre de hacerlo.

6.- Como investigador me comprometo a no publicar información que pueda vulnerar la integridad, bienestar e intereses de los sujetos participantes en la investigación.

Los resultados de esta investigación representan un aporte porque implica generar un constructo teórico que permita comprender el significado que tiene la didáctica de la Historia tanto para los docentes como para los estudiantes, y por ende develar los posibles obstáculos que pudieran estar interfiriendo en la comprensión de los contenidos por parte del estudiante.

7.- Para ello se informará al Doctorado de Educación una vez sea aprobado el proyecto.

8.- Los resultados serán publicados sólo bajo la aprobación de los sujetos entrevistados y observados para los fines de la investigación.

9- Usted no tiene riesgo alguno de lesiones físicas si participa en este estudio.

10.- Los datos que lo identifiquen serán tratados en forma confidencial como lo exige la Ley. Usted no podrá ser identificado. Solo podrán acceder a sus datos personales quienes estén autorizados para ello.

11.- En caso de que los resultados de este estudio sean publicados en revistas científicas o presentados en eventos científicos, su identidad no será revelada.

12.- Este consentimiento informado cumple con lo previsto en el Código de Ética para la Vida (2011) de la República Bolivariana de Venezuela, publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, específicamente en la Parte II, Capítulo 2, que trata sobre el consentimiento informado. Luego de esta información necesaria; por favor, marque con una X la opción de su preferencia con respecto a la aceptación o no, de participar en la investigación antes mencionada en calidad de sujeto de investigación que conforma la muestra de la misma:

Acepto participar en la investigación, por lo que doy mi consentimiento: ____
No acepto participar en la investigación, por lo que no doy mi consentimiento: ____
La investigadora: _____ Firma: _____

C.I: v- _____ Número telefónico _____

Correo: _____ Fecha: __/__/_____

[Anexo – A-1]
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIANTE

Estimado (a) participante

Por medio de la presente se le informa que usted ha sido seleccionado como sujeto de investigación o informante, en el marco del estudio titulado: **SIGNIFICADO DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DESDE LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA** cuyo propósito general es Interpretar el significado de la didáctica de la historia en la educación universitaria venezolana desde la perspectiva de la praxis educativa que estimule la creación de conocimientos con compromiso social. La referida investigación se realiza en el marco del Doctorado en Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

La metodología de trabajo es de carácter cualitativo, enmarcado en un estudio fenomenológico-hermenéutico, con diseño naturalístico, ya que los datos se obtendrán in situ del aula de clases, cuya principal técnica de recolección de datos será la observación participante y entrevista a profundidad basada en el encuentro entre el investigador e informante, dirigida a describir y comprender las acciones y discursos que se generan en la cotidianidad del acto educativo de los docentes y estudiantes en la asignatura Historia de Venezuela en el contexto universitario, y por último interpretar el significado de la Didáctica de la Historia desde la praxis educativa universitaria. Ante esto solicito su valiosa colaboración en aceptar la participación como sujeto de investigación. Si usted decide aceptar, debe estar informado de los siguientes aspectos:

- 1.- Su participación consistirá en permitir la observación de su acción como estudiante, y contar su experiencia vivencial como cursante de la asignatura de Historia de Venezuela de la FaCE-UC y/o UPEL Maracay. Durante la observación se grabará la clase para facilitar la transcripción, así como se harán registros escritos por parte de la investigadora. La entrevista será grabada. En relación a las observaciones se solicita realizar unas dos o tres observaciones según se requiera. Asimismo, se le solicitará algunas de sus producciones escritas para realizar análisis de contenido.
- 2.- El tiempo de la observación será por jornada de clase. La entrevista durará una hora en el lugar y momento que usted considere oportuno.
- 3.- La información ofrecida será confidencial. No se divulgarán sus nombres y demás datos personales, a menos que el sujeto que el sujeto de la investigación lo autorice.

4.- La participación es voluntaria, no implica remuneración o retribución monetaria alguna.

5.- Si en cualquier momento decide cesar su participación en el estudio es libre de hacerlo.

6.- Como investigador me comprometo a no publicar información que pueda vulnerar la integridad, bienestar e intereses de los sujetos participantes en la investigación.

Los resultados de esta investigación representan un aporte porque implica generar un constructo teórico que permita comprender el significado que tiene la didáctica de la Historia tanto para los docentes como para los estudiantes, y por ende develar los posibles obstáculos que pudieran estar interfiriendo en la comprensión de los contenidos por parte del estudiante.

7.- Para ello se informará al Doctorado de Educación una vez sea aprobado el proyecto.

8.- Los resultados serán publicados sólo bajo la aprobación de los sujetos entrevistados y observados para los fines de la investigación.

9- Usted no tiene riesgo alguno de lesiones físicas si participa en este estudio.

10.- Los datos que lo identifiquen serán tratados en forma confidencial como lo exige la Ley. Usted no podrá ser identificado. Solo podrán acceder a sus datos personales quienes estén autorizados para ello.

11.- En caso de que los resultados de este estudio sean publicados en revistas científicas o presentados en eventos científicos, su identidad no será revelada.

12.- Este consentimiento informado cumple con lo previsto en el Código de Ética para la Vida (2011) de la República Bolivariana de Venezuela, publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, específicamente en la Parte II, Capítulo 2, que trata sobre el consentimiento informado. Luego de esta información necesaria; por favor, marque con una X la opción de su preferencia con respecto a la aceptación o no, de participar en la investigación antes mencionada en calidad de sujeto de investigación que conforma la muestra de la misma:

Acepto participar en la investigación, por lo que doy mi consentimiento: ____

No acepto participar en la investigación, por lo que no doy mi consentimiento: ____

La investigadora: _____ Firma: _____

C.I: v- _____ Número telefónico _____

Correo: _____ Fecha: __/__/_____

[Anexo – A - 2]

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA INSTITUCIÓN (Anexo 1.3)

Lugar y fecha: Naguanagua, julio 2018

Nombre de la Investigadora: M.Sc. Gladys Calatayud

Descripción de procedencia: Cursante del Doctorado en Educación y Docente de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Sociales.

Quien suscribe, Brígida Ginoid de Franco, titular de la cédula de identidad, Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Valencia, estado Carabobo. Por la presente hago constar que la Dirección de Postgrado y Comisión del Doctorado en Educación tiene amplia información escrita acerca del trabajo titulado: **SIGNIFICADO DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DESDE LA PRAXIS EDUCATIVA UNIVERSITARIA** cuyo propósito general es Interpretar el significado de la didáctica de la historia en la educación universitaria venezolana desde la perspectiva de la praxis educativa que estimule la creación de conocimientos con compromiso social. La referida investigación se realiza en el marco del Doctorado en Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, lo cual representa un aporte teórico para la Facultad, debido a que permitirá comprender el significado que tiene la didáctica de la Historia tanto para los docentes como para los estudiantes, y por ende develar los posibles obstáculos que pudieran estar interfiriendo en la comprensión de los contenidos por parte del estudiante.

Los resultados de esta investigación constituirán fines académicos para la Universidad de Carabobo y podrán ser publicados en revistas científicas o presentados en congresos, siempre que la investigadora se comprometa a no revelar la identidad de sujetos entrevistados, previo consentimiento.

También doy el consentimiento para que la investigadora pre-seleccione los informantes clave o sujetos de estudio entre profesores y estudiantes de la asignatura de Historia de Venezuela de la Facultad de Ciencias de la Educación, en el período 2-2018, quienes previamente deben dar su consentimiento informado. Asimismo,

declaro que han recibido información amplia sobre el aporte que tiene esta investigación, en cuanto al conocimiento científico en el área de educación, tanto la Dirección de Postgrado como la Comisión del Doctorado en Educación.

Además, la investigadora no está autorizada para publicar información alguna, salvo que sea autorizada por los sujetos de la investigación. Los informantes, no recibirán beneficio económico alguno por participar. La investigación comprende cuatro entrevistas a profundidad, de las cuales dos serán a docentes de la asignatura Historia de Venezuela, y dos a estudiantes de cada profesor, con momentos no mayores de 2 horas, así como se realizarán dos observaciones participantes de las clases de los docentes seleccionados como informantes clave.

La información ofrecida será confidencial. No se divulgarán sus nombres y demás datos personales, al menos que el sujeto de investigación lo autorice, las entrevistas serán grabadas, así como los discursos de los docentes y estudiantes en el proceso de observación. Se solicitará igualmente algunas producciones escritas de los estudiantes para realizar análisis del contenido. Por último, al final de los consentimientos informados de los sujetos de investigación, se debe colocar observaciones y dejar espacio por si el informante desea expresar algo que no esté en el contexto de lo escrito.

El presente consentimiento informado fue sometido a revisión por parte de la Comisión Operativa de Bioética de la Facultad de Ciencias de la Educación y cumple con lo previsto en el Código de Ética para la Vida (2011) de la República Bolivariana de Venezuela, publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, específicamente en la Parte II, Capítulo 2, que trata sobre el consentimiento informado, siguiendo lo indicado en los numerales: 1.1,1.2,1.3,1.4,1.5,1.7,1.8,1.9.

Decano (a) de la Institución

Cédula

Observaciones Generales:

[Anexo – B]
Lista de citas y Códigos

Reporte: 298 cita(s) para 56 códigos

UH: TD Gladys Calatayud
File: [C:\Users\Felipe\Documents\Scientific Software\ATLAS\TextBank\TD Gladys Calatayud.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2021-08-22 12:03:44

- 1:1 [La historia de acuerdo a los a..] (3:3)
- 1:2 [Bueno, los franceses ellos hab..] (5:5)
- 1:3 [A mí me dijo un físico que el ..] (5:5)
- 1:4 [Bueno, las historias para algu..] (5:5)
- 1:5 [Recuerden que la historia con ..] (5:5)
- 1:6 [Porque el historiador (pausa) ..] (6:6)
- 1:7 [Entonces, allí está la mentiri..] (6:7)
- 1:8 [Bueno, en el historiador nuest..] (9:9)
- 1:9 [Por eso cuando uno lee un docu..] (9:9)
- 1:10 [Por eso cuando uno lee un docu..] (9:9)
- 1:11 [La concha si
- 1:12 [Bueno, los documentos del Arch..] (11:11rve para dulce de ..] (9:9)
- 1:13 [Cualquier documento incluyendo..] (14:14)
- 1:14 [Recuerda que los documentos en..] (14:14)
- 1:15 [Ah, ah. La importancia, ¿Por q..] (17:17)
- 1:16 [No es como dijo Alí ¿Y con qué..] (17:17)
- 1:17 [Recuerden que los historiadore..] (17:17)
- 1:18 [a historia comprende la identi..] (17:17)
- 1:19 [Nosotros le damos un vaso de a..] (17:17)
- 1:20 [La importancia que tiene esa i..] (19:19)
- 1:21 [Si, suena despectivo (pausa) Y..] (20:20)
- 1:22 [Yo estando en Cuba escuché: qu..] (20:20)
- 1:23 [La historia siempre será impor..] (21:21)
- 1:24 [Para poder comprender qué somo..] (22:22)
- 1:25 [Si, suena despectivo (pausa) Y..] (20:20)
- 1:26 [Entonces sacamos un mapa: - qu..] (23:23)
- 1:27 [Bueno, como dije anteriormente..] (24:24)
- 1:29 [Yo hago exposición de láminas ..] (26:26)
- 1:30 [Ahora no dicen tribus sino etn..] (26:26)
- 1:31 [Yo trabajé con norteamericanos..] (26:26)
- 1:32 [La historia está en todas part..] (26:26)
- 1:33 [¿Qué se comía en la época del ..] (26:26)
- 1:34 [La historia está en todo hasta..] (27:27)
- 1:35 [La historia está en todo hasta..] (27:27)
- 1:36 [creo de Lotoyesko, un historia..] (29:29)
- 1:37 [Me doy cuenta que a los estudi..] (31:31)
- 1:38 [Me doy cuenta que a los estudi..] (31:31)
- 1:39 [Por otro lado, el contenido pr..] (31:31)
- 1:40 [Como ciudadano en la realidad ..]
- 1:41 [El tema de los derechos es un ..] (33:33)

1:42 [La historia sirve para formar ..] (33:33)
 1:43 [¿Cómo es eso? Yo me formé desd..] (37:37)
 1:44 [Tú sabes que en el programa es..] (38:38
 - 1:45 [Tenemos que ver primero las co..] (38:38)
 1:46 [Después ya entramos en la part..] (41:41)
 1:47 [Hay que dar la Colonia obligat..] (42:42)
 1:48 [A los negros, a los indios y a..] (42:42)
 1:49 [Después de la Independencia en..] (43:43)
 1:50 [Un alumno me refutó a mí - ¿Po..] (43:43)
 1:51 [Un alumno me manifestó: - Prof..] (43:43)
 1:52 [La Independencia y después vie..] (44:44)
 1:53 [Sublevación permanente. Esa er..] (45:45)
 1:54 [Él tr1:55 [Colocó en la esquina de Gorza ..] (45:45)
 1:55 [Colocó en la esquina de Gorza ..] (45:45)
 1:56 [Yo vi la cabeza de él en bronc..] (45:45)
 1:57 [Páez se convirtió también en p..] (45:45)
 1:58 [Si, se seleccionan algunos, y ..] (47:47)
 1:59 [Esa es parte de la historia de..] (48:48)
 1:60 [Te voy a decir un hecho, por e..] (48:48)
 1:61 [Yo tengo un libro de puros dec..] (48:48)
 1:62 [Bueno, en esa época no se hizo..] (48:48)
 1:63 [De Guzmán, Páez porque inicia ..] (49:49)
 1:64 [Allí llegamos ya con la dictad..] (50:50)
 - 1:65 [No, eso tengo que darlo más o ..] (51:51)
 - 1:66 [De Gómez pasamos a López Contr..] (52:52)
 1:67 [Algunos lo llaman Postgomecism..] (53:53)
 1:68 [Hay que presentárselo y ellos ..] (54:54)
 1:69 [Terminamos con la democracia, ..] (55:55)
 1:70 [Yo hago exposición de láminas ..] (57:57)
 1:71 [Los mando a leer siempre dos o..] (57:57)
 - 1:72 [Recuerden que eso es interpret..] (57:57)
 - 1:73 [También les mando a los estudi..] (57:57)
 1:74 [Selecciono textos para extraer..] (58:58)
 1:75 [Para la clase, el material que..] (59:59)
 1:76 [Cuando yo estudiaba en la univ..] (59:59)
 1:77 [xiste cuando uno va hablando y..] (60:60)
 1:78 [¿Cómo se llama esto? Tipo Isma..] (60:60)
 - 1:79 [Sí, en cuanto a contenidos hay..] (61:61)
 1:80 [Bueno, hay que tomar el progra..] (62:62)
 1:81 [Hay que reforzar ahorita, esto..] (63:63)
 - 1:82 [Una vez una profesora me dijo:..] (63:63)
 - 1:83 [La historia no es una estatua ..] (64:64)
 1:84 [Esa mentirilla, es que te echa..] (65:65)
 1:85 [Recuerden que en ese entonces ..] (66:66)
 1:86 [Eso, por lo cronológico, bueno..] (67:67)
 - 1:87 [No, porque también se cometen ..] (69:69)
 1:88 [En la universidad hay que ampl..] (69:69)
 1:89 [Bueno, la evaluación la hago a..] (70:70)
 1:90 [una serie de preguntas como ti..] (70:70)
 - 1:91 [Hago pruebas escritas. Aplicab..] (70:70)
 1:92 [Hay que corregirlos, yo les di..] (71:71)

1:93 [En el transcurso de la clase y..] (72:72)
1:94 [Sí, uno les va preguntando y e..] (73:73)
1:95 [Muchos historiadores le ven ci..] (77:77)

2: :1 [la historia como el acontecimi..] (3:3)
2:2 [Después estaríamos hablando de..] (3:3)
2:3 [a historia como una acción que..] (3:3)
2:4 [Entonces definir en principio ..] (3:3)
2:5 [Si hablamos de la historiograf..] (3:3)
2:6 [¿ Por qué han ocurrido de la m..] (3:3)
2:7 [A ver, en esas tres dimensione..] (6:6)
2:8 [De tal manera que nosotros, conocer, en esas tres dimensione..] (6:6)
2:9 [Posiblemente puede tener una v..] (6:6)
2:10 [al ser social tener una concie..] (6:6)
2:11 [¡verdad; porque sino , entonce..] (6:6)
2:12 [Hay gente que ahorita está dic..] (6:6)
2:13 [Entonces, la historia nos sirv..] (6:6)
2:14 [Bueno, es que está en esa mism..] (9:9)
2:15 [Yo por ejemplo le digo a los e..] (9:9)
2:16 [Son los hombres la que la dete..] (9:9)
2:17 [Yo cuando era estudiante, noso..] (11:11)
- 2:18 [Es decir, cómo hacemos que un ..] (11:11)

2:19 [Entonces, yo creo que en la pa..] (11:11)
2:20 [Yo trato siempre de cuando est..] (12:12)
2:21 [Entonces, como entendemos, ahí..] (12:12)
- 2:22 [bueno, por ejemplo, yo estoy s..] (12:12)
2:23 [Vamos a poner un ejemplo Gil F..] (13:13)
- 2:24 [Yo por ejemplo cuando estaba e..] (13:13)
2:25 [Como me di cuenta de eso? Un p..] (13:13)
2:26 [y me daba cuenta que ellos no ..] (13:13)
2:27 [Eso me llevó a plantear esa id..] (13:13)
2:28 [¿Por qué la gente a vivir por ..] (13:13)
2:29 [Eso es un avance importante po..] (13:13)
2:30 [A veces en algunos casos hacía..] (13:13)
2:31 [Yo les decía a los muchachos: ..] (13:13)
2:32 [Ese proyecto que se llamaba "E..] (13:13)
2:33 [Plantear una discusión un tema..] (13:13)
2:34 [El área de Sociales también ha..] (15:15)
- 2:35 [Ahorita de lo que se trata es ..] (16:16)
2:36 [A mi desde pequeño me llamó la..] (17:17)
- 2:37 [¿ Según tú opinión los conteni..] (22:22)
2:39 [Ahora te repito por ejemplo, e..] (23:23)
2:40 [El pensum ahorita –
2:41 [Entonces tú terminas dándole a..] (23:23) de la asigna..] (23:23)
2:42 [Entonces ,¿ Con qué nos ayudam..] (23:23)
2:43 [Eso lo apoyo con lecturas, cos..] (23:23)
2:44 [Entonces cómo problematizar es..] (24:24)
2:45 [Entonces eso me sirve también ..] (24:24)
2:46 [Trabajo con un texto básico lo..] (27:27)

2:47 [Varían, porque antes yo utiliz..] (28:28)
 2:48 [También hacemos foros sobre lo..] (28:28)
 2:49 [Entonces tenemos que hacer las..] (28:28)
 2:50 [¿Cuál es tú experiencia en la ..] (29:30)
 2:51 [Creo que más que una diferenc..] (33:33)
 2:52 [o sigo creyendo que el examen ..] (34:34)
 2:53 [pero también los debates con l..] (34:34)
 2:54 [los trabajos con defensa] (34:34)
 2:55 [las exposiciones o cuando les ..] (34:34)
 2:56 [Algunas veces una de las cosas..] (34:34)
 2:57 [Entonces eso genera un proceso..] (34:34)
 2:58 [En la medida que el expone con..] (35:35)

3:1 [Para mí la historia en estos m..] (3:3)
 3:2 [La historia es importante porq..] (6:6)
 3:3 [Para mi si lo vemos desde el p..] (8:8)
 3:4 [Si, muchísimo profe, de hecho ..] (10:10)
 3:5 [¿ Que pasaba a nivel mundial e..] (10:10)
 - 3:6 [¿ Que pasaba a nivel mundial e..] (10:10)
 3:7 [¡Ay la historia ¡Era una histo..] (10:10)
 3:8 [Entonces hoy en día esa histor..] (10:10)
 3:9 [De mucho, de mucho profe, porq..] (10:10)
 3:10 [La sociedad nos exige cosas y ..] (10:10)
 - 3:11 [Nosotros decimos que hay que e..] (10:10)
 3:12 [En mi profesión lo aplico much..] (11:11)
 3:13 [De verdad que ha sido producti..] (11:11)
 3:14 [El ejemplo lo tenemos con la A..] (11:11)
 - 3:15 [En mi profesión vuelvo y lo re..] (11:11)
 3:16 [Es muy importante que ellos en..] (13:13)
 3:17 [Bueno profe, en la actualidad ..] (13:13)

4:1 [La historia son procesos de la..] (3:3)
 4:2 [-Bueno, así como todos tenemos..]
 4:3 [Entonces, mi experiencia de má..] (6:6)
 4:4 [Oye, así como se enamora una m..] (8:8)
 4:5 [Bueno, yo tengo mis estrategia..] (14:14)
 4:8 [Allí no hay amor por la histor..] (14:14) .
 4:10 [La historia nos permite compre..] (15:15)
 4:12 [Por otra parte, la historia te..] (16:16)
 4:13 [En el aprendizaje de los hecho..] (16:16) (Super)
 4:15 [Considero que todo estudiante ..] (17:17) (Super)
 4:16 [Lo que está pasando en el sigl..] (17:17) (Super)
 4:18 [Hay que revisar cuánto daño no..] (17:17) (Super)
 4:20 [Bueno, si yo tuve buenos profe..] (19:19) (Super)
 4:21 [Sí hay que hacer énfasis en qu..] (20:20) (Super)
 4:23 [El programa de Historia está a..] (24:24) (Super)
 4:25 [las exposiciones,] (26:26) (Super)
 4:27 [la construcción de los exámene..] (26:26) (Super)
 4:28 [pero lo más fatal son los trab..] (26:26) (Super)
 4:32 [ya que esto ha demostrado obte..] (30:30) (Super)
 4:33 [Comparando, haciendo comparaci..] (36:36) (Super)

5:1 [Para mí la historia es un apre..] (3:3) (Super)

5:2 [Va con la primera pregunta por..] (5:5) (Super)
5:4 [Bueno, si me sirven, pero no s..] (9:9) (Super)
5:5 [Sí han servido porque me han h..] (11:11) (Super)
5:8 [Sí me puede servir la historia..] (17:17) (Super)
5:9 [Fue muy aburrida, el docente l..] (21:21)
6:1 [La historia es aquellas que no..] (3:3) (Super)
6:4 [Bueno yo estoy recibiendo form..] (9:9) (Super)
6:6 [Vuelvo y repito la historia qu..] (13:13) (Super)
6:13 [La cartografía, realmente lo q..] (24:24) (Super)
6:17 [Se puede hacer todo eso con la..] (30:30)
7:1 [La historia es el relato de lo..] (3:3) (Super)
7:2 [Porque tú conoces la realidad ..] (6:6) (Super)
7:7 [Algo que no sea tan teórico, q..] (20:20) (Super)
8:1 [La historia es el proceso que ..] (3:3) (Super)
Códigos: [Historia: es transversal en la vida social]
8:2 [Porque de allí nosotros obtene..] (5:5) (Super)
8:3 [Sí, considero que sí, para alc..] (7:7) (Super)
8:6 [Porque se van mucho a las fech..] (23:23) (Super)
8:7 [Bueno, que se analicen los dif..] (31:31) (Super)
8:14 [Bueno, nos pone a debatir, hac..] (55:55) (Super)

[Anexo – B - 1]

Lista de Códigos Docentes

Docente 1

[Asume varias enfoques teóricos-metodológicos de la historia]
[Escuela Francesa: categoría de espacio y tiempo] [Prefiere la Escuela Francesa de la Historia]
[Enfoque geohistórico permite optimar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales]
[Historia: conocimiento del pasado para usarlo en la construcción del presente y futuro]
[Historia: a veces es sesgada]
[Historia: es interpretativa/subjetiva]
[Historia: es necesario contextualizar los documentos]
[Estrategia didáctica: uso de metáfora]
[Estrategia didáctica: relata vivencias de historiador]
[Estrategia didáctica: explica mediante la comparación]
[Incluye formación ética en su discurso]
[Historia: conocimiento del pasado para usarlo en la construcción del presente y futuro] [Historia: es esencial para la identidad colectiva]
[Estrategia didáctica: uso de la anécdota]
[Historia: es esencial para la identidad colectiva]
[Estrategia didáctica: explica mediante la comparación] [Estrategia didáctica: uso del humor]
[Historia: es transversal en la vida social]
[Estrategia didáctica: exposición dialogada]
[Estrategia didáctica: Lectura de historia novelada/ novela histórica]
[Recurso didáctico: video beam]
[Poco hábito lector dificulta el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia]
[Extenso contenido programático dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia]
[Estrategia didáctica: vincula los contenidos con la actualidad]
[Se centra en los pueblos originarios y el proceso de independencia]
[Estrategia didáctica: investigación historia local/comunal/familiar/cotidiana]
[Estrategia didáctica: explica por qué y la importancia de los hechos históricos]
[Estrategia didáctica: asignación de lecturas previas a la clase]
[Estrategia didáctica: Lectura de historia novelada/ novela histórica]
[Estrategia didáctica: asigna exposiciones a los estudiantes]
[Estrategias evaluativas: informe escrito]
[Estrategia evaluativa: debate]
[Estrategia evaluativa: prueba escrita]
[Estrategia evaluativa: interrogatorio]

Docente 2:

[Historia: es un hecho social/acontecimiento]
[Historia es diferente a historiografía]
[Historia: es un hecho social/acontecimiento]
[Didáctica erróneamente se asume como diseño instruccional]
[Predisposición negativa de los estudiantes con las asignaturas humanísticas]
[Estrategia didáctica: investigación historia local/comunal/familiar/cotidiana]
[Estrategia didáctica: cartografía comunal a partir de la historia local/familiar]
[Estrategia didáctica: recorridos]
[Estrategia didáctica: metodología por proyectos/investigación acción participativa]
[Enfoque geohistórico permite optimar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales]
[Fue formado para ser investigador y no docente de ciencias sociales]
[Estrategia didáctica: cine-foro]
[Estrategia didáctica: uso de libro didáctico]
[Trata de no usar la exposición como estrategia didáctica]
[Necesidad de enseñar la historia según estadios evolutivos]

Docente 3.

[Didáctica de la historia: aprendizaje significativo/construccionismo]
[Estrategia evaluativa: presentación de cartograma]

Docente 4

[Incluye formación integral al enseñar historia]

[Predisposición negativa de los estudiantes con las asignaturas humanísticas]

[Estrategia didáctica: relata vivencias de historiador]

[Estrategia didáctica: construcción de periódicos y revistas]

[Recurso didáctico: video beam]

Estudiante 1.

[No sabe cómo aplicar la historia]

[Historia permite conocer más allá de la cotidianidad]

[Conocimiento de historia le sirve para desempeñarse como profesor de ciencias sociales]

[Técnica de lectura previa en clase y en aula no fue efectiva]

[Estrategia didáctica: explica el porqué y la importancia de los hechos históricos]

Estudiante 2.

[Estrategia didáctica: uso de mapas mentales]

[Estrategia didáctica: uso de línea de tiempo]

Nota: Estas son las categorías que surgieron en el análisis de información utilizando Atlas Ti 7.5. Se colocaron una sola vez los códigos repetidos.