

# Valoración del discurso docente en la enseñanza de la Historia

*Appraisal of educational speech  
in the History's teaching*

**Diego Armando Troconis Suarez**

[eldiegotroconis@gmail.com](mailto:eldiegotroconis@gmail.com)

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

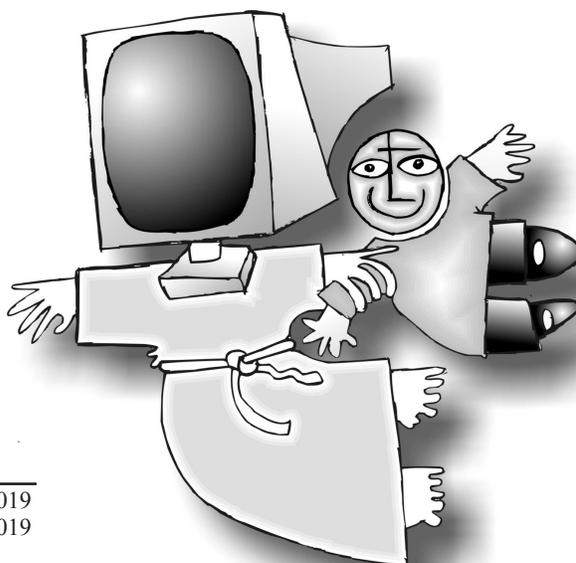
Escuela de Educación

Programa de Profesionalización Docente (PPD)

Mérida, estado, Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 12/02/2019

Aceptado para publicación: 28/02/2019



## Resumen

El discurso docente en la enseñanza de la Historia implica una ardua responsabilidad porque, partiendo de éste, se elabora la representación de distintos escenarios que tienen como intención favorecer el proceso formativo de los estudiantes. La investigación, tuvo un enfoque cualitativo abarcando a un grupo de 4 profesores (12 clases), se recopilaron datos a través de la técnica de observación, utilizando adicionalmente una lista de cotejo, una entrevista de corte semi-estructural, y el registro de clases grabadas, que luego fueron analizadas con la ayuda del programa Atlas.Ti. Por ende, el siguiente trabajo buscó aproximarse a cómo se está llevando el discurso docente en la enseñanza de la Historia en estudiantes de 4to año de Educación Media General del estado Mérida.

**Palabras clave:** discurso, discurso docente, estudiantes, profesores, historia.

## Abstract

Educational speech in the history's teaching implies a hard responsibility. It departing of this elaborated the representation of different stages that have as intention advantage the process formative of the students. The investigation had a focusing qualitative include to a group of four teachers (twelve classes) collecting data through the technique of observation, using additionally a checklist, an interview of cut semi- structural and the register of class record that then were analyzed with the aid of the software Atlas.ti. Thus, the next article seek approach how to conducting the educational speech in history's teaching in students of 4to of high school of the state Mérida.

**Keywords:** teaching speech, students, teachers, history.

## Introducción

---

La historia es necesaria, no solo porque suele ser vista como una suma de sucesos por los que ha transitado el hombre -que es preciso conocer- sino porque, también, es un instrumento que fortalece la identidad nacional y el sentido de pertenencia en los ciudadanos. El discurso docente, por su parte, es la voz del maestro, en ella expresa su cosmovisión, las concepciones y planteamientos edificados a lo largo de la vida académica y profesional.

La Historia y el discurso docente (específicamente el docente de historia), son dos elementos que se encuentran intrínsecamente relacionados la una con el otro, formando en muchos casos una simbiosis, que establece interpretaciones sobre ciertos hechos, difundidos oralmente a los más inmediatos receptores: los estudiantes.

El discurso docente en la enseñanza de la Historia viene siendo un objeto de estudio poco trabajado a escala nacional, incluso en el estado Mérida no existen investigaciones que versen bajo esta óptica tan particular. La problemática central de la investigación está sujeta a cómo se puede caracterizar el discurso docente en el aula, específicamente, en el área de Historia Contemporánea de Venezuela de 4to año de Educación Media General.

## Planteamiento del problema

---

El discurso docente es la visión personificada del sujeto en su acción oral. Ella permite delimitar o esbozar una concepción propia que va a ser diseminada hacia los oyentes. La Historia, como ciencia social y humana se construye, didácticamente, a través de argumentos que enriquecen el proceso discursivo. ¿Cómo se lleva a cabo el discurso histórico en el aula? Este es el problema objeto de estudio, concatenado con la concepción de la Historia como discurso en las apreciaciones de los propios docentes y su práctica educativa.

Hay que estar atentos a una enseñanza de la historia parcializada, ideologizada, partidaria, que escape a toda edificación “objetiva” de los hechos, o influya en la valoración que puede tener el estudio de la Historia, desencadenando un desarraigo y alejamiento de un verdadero interés por comprenderla. El discurso docente puede hacerlo más atractivo para los intereses de los educandos, o también hacerlo menos estimulante, más tedioso y complicado.

Partiendo de la concepción que el estudiante es quien debe construirse a sí mismo, y que el maestro es un facilitador o guía hacia la consolidación de su propio conocimiento (constructivismo), el docente requiere preparación desde el punto de vista intelectual, ético, moral y humano, lo cual se patenta en su discurso. Desde el punto de vista didáctico, es necesario para el docente refinar sus elementos discursivos, entendiendo que ese discurso tiene dimensiones instructivas, afectivas, motivacionales, sociales, éticas, científicas o humanas en general (Martínez-Otero, 2007).

El discurso puede llegar a pensarse como algo motivador, que genera en los educandos un aire de confianza, que haga que se pregunten, investiguen, vean en la Historia no una serie de hechos sin importancia, sino algo útil para su construcción y su futuro. Por tanto, ¿Qué propósito debe tener el discurso docente en historia?

En ese sentido, el objeto de estudio del trabajo va encaminado a valorar todo el proceso de difusión del discurso docente en la enseñanza de la Historia en cuatro Instituciones del estado Mérida, por medio de cuatro profesores de 4to año de Educación Media General en tres municipios merideños. Considerándose necesaria la investigación para conocer cómo se está llevando a cabo este proceso.

## Objetivos

---

### General

- Conocer el discurso docente y la concepción histórica en su enseñanza a fin de descubrir cómo se presenta a los estudiantes en la asignatura Historia de Venezuela del 4to año de Educación Media General del estado Mérida.

### Específicos

- Explorar la concepción sobre la Historia que tienen los docentes que la enseñan en la Institución a partir de su discurso educativo.
- Identificar los distintos elementos que comprende un discurso educativo de los docentes de historia.
- Valorar el discurso docente en la enseñanza de la Historia.

## Marco teórico

---

El discurso docente es la herramienta con que cuenta el profesor para ejercer un derecho y un deber espletándolo a través de un lenguaje que puede originar una comunicación asertiva o fallida en los oyentes (estudiantes). Van Dijk (1999), en su *Análisis crítico del discurso*, planteaba que tanto el uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre sujetos reales, tenían dimensiones básicamente cognitivas, sociales, emocionales, culturales, históricas y políticas. Es tanto, que el discurso docente se relaciona directamente con estos escenarios y por supuesto, con diferentes disciplinas. Al respecto, Martínez-Otero (2005) en *El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional* explicaba que el discurso en el aula era práctica propia de comunicación, posibilitando la relación interhumana y la formación. Teniendo una naturaleza verbal, y estableciendo conexiones entre lo no verbal y lo paraverbal. Viene a ser una herramienta educativa porque puede ayudar a acrecentar las dimensiones intelectual, emocional, social y moral del estudiante. Pero también, al atribuírsele ser la cosmovisión del docente, delimita los procesos de relación e interacción maestro-estudiante, puede llegar a servirse de la manipulación o a favorecer la apertura a nuevas miradas e interpretaciones.

Giraldo, Rubio y Fernández (2009), definen como discurso docente “(...) una secuencia coherente de enunciados que se pone al servicio de la formación del estudiante” (p. 26). Una construcción propia del estudiantado partiría de considerar al sujeto como individuo responsable, consciente, dispuesto a liberar a otros hombres del yugo opresor: sistema, sociedad, cúpulas de poder que lo rigen, y la educación en la modalidad freireana imputa la “concepción bancaria” (Freire, 2005).

Dentro del carácter formativo que ofrece el discurso docente, se esgrimen otros elementos que pueden alterar dicho propósito: la manipulación por parte de profesores que se distancian de una “objetividad” discursiva. Los elementos que Van Dijk (1980) expone en *Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso*, consideran la ideología como un sistema cognitivo, una representación mental, que se puede depositar en la memoria del sujeto y es utilizada para la interpretación de hechos y la comprensión de discursos. Al ser un sistema social, es representado por un grupo regido por dicha ideología. De acuerdo al contexto donde se desenvuelvan se relacionan con aspectos políticos, económicos, religiosos o educativos. Todo esto afecta de manera directa cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

El discurso docente se sustenta en la pretensión de validez, para que lo expresado sea entendido por ambas partes (hablante-oyente) han de cumplirse tres enunciados (Habermas, 2006). El primero de ellos establece que lo expresado tiene que ser verdadero, tener un fundamento real, “objetivo”, que permita comprobar el origen de dicha información. El segundo, tiene que ver con que el acto de habla esté acorde con las normas vigentes (leyes, reglas) y que estas tengan un carácter de validez, observado a través de sus ejecuciones. El tercero, quizás el más importante, puesto que señala que la intención expresada por el hablante debe coincidir efectivamente con lo que piensa, vale decir, su coherencia interna, que aleja todo elemento de manipulación o imposición de hechos. Por ende, son elementos a tener en consideración.

## Metodología

El itinerario metodológico de la investigación se estructuró como sigue:

- *Enfoque de investigación:* La presente tuvo un enfoque cualitativo, estableció una comunicación directa con los sujetos a ser investigados, para comprender e interpretar desde sus puntos de vista la realidad docente. Los datos fueron recogidos no desde un punto de vista numérico, estadístico, sino respondiendo más a lo producido en la interacción de los individuos.
- *Tipo de investigación:* Descriptiva y de tipo exploratorio, este último se consideró puesto que en el ámbito merideño no existen trabajos que antecedan o fijen un precedente a la investigación.
- *Diseño de la investigación:* Se trata de una investigación de campo, en la que existen dos métodos de trabajo: Hermenéutico-Dialéctico, porque parte de una base interpretativa; y Etnometodológico, aportando las herramientas necesarias para el análisis de las conversaciones (análisis de contenido), ya que esta se enfoca en la acción social, lo lingüístico a través de la comunicación y lo intersubjetivo.
- *Los informantes:* El estudio fue dirigido a la valoración del discurso del profesor: 4 docentes que comparan el dictado de la Asignatura Historia Contemporánea de Venezuela, lo que se observó en sus rutinas de trabajo. Para la recolección de datos se seleccionó y recopiló información por medio de la observación participante. De manera complementaria se utilizó una lista de cotejo, el investigador se involucró directamente en el escenario de estudio.

Del mismo modo, fue empleada la entrevista, utilizando una semi-estructurada. Los temas escogidos para realizarla a los docentes partieron de las siguientes premisas: Conocimientos previos, el papel del docente en enseñanza de la Historia, el papel del estudiante frente a la Historia, metodología aplicada, entre otros.

Al mismo tiempo, el aula se convirtió en parte de la investigación, puesto que el discurso docente que allí se ofrecía, era el objeto de estudio. Es por esto que, se empleó una grabadora dentro de las clases, para tener un registro auditivo y realizar un análisis de contenido que contribuyera a precisar mucho más el objeto de investigación.

- *Técnica de análisis:* Se trata de un análisis de contenido que reflexiona, a la luz de las teorías conocidas y de la base de formación didáctica y pedagógica de los investigadores, sobre el contenido del discurso y sus elementos característicos.

Método de codificación:

- Para todos los datos se empleó como Programa de Procesamiento de datos cualitativos el software Atlas.Ti.
- Se introdujeron un conjunto de archivos de audio (luego transcritos en texto) que el sistema reconoce por documentos primarios, en tal sentido, las citas que se refieran en los resultados llevan la letra P de primario, luego el número correspondiente a su inserción, vale decir, P1, P2, P3, hasta el P21. A continuación, salen las siglas C o P, acompañadas de números o nuevas siglas, la C quiere decir "Clase" con el número correspondiente, "Clase 1 - C1, Clase 2 - C2... etc", y las siglas que acompañan la segunda P (de Profesor) son las iniciales del centro escolar.
- El investigador, conocedor del propósito de su trabajo y del valor de los datos, revisó todos los audios y textos obtenidos para codificar, vale decir, resaltar los conceptos claves del estudio y las categorías que surgieron en las conversaciones con los informantes, a cada sección señalada por el sistema, se le reconoce como "cita".
- En una identificación de segundo nivel, se agregan unas cifras que corresponden al intervalo temporal del audio seleccionado, marcando la hora, el minuto, los segundos y las milésimas seleccionadas.
- Finalmente, como todo archivo fue codificado en múltiples ocasiones el mismo sistema va numerando citas, esta numeración aparecerá al final con una separación por barra diagonal o slash (/).
- De tal manera que, como la cita proviene de audios transcritos, son codificadas así, P5C1PLL/9:01.001-9:03.002, lo que quiere decir que se trata de un archivo que está señalado como documento primario

número 5, que corresponde a la Clase 1 de un Profesor que está en una escuela con las siglas LL y su intervención se ubica en el intervalo de los 9 minutos, 1 segundo y 1 milésima, y que finaliza a los 9 minutos, 3 segundos, 2 milésimas.

## Resultados

### Discurso Educativo del Profesor en la Enseñanza de la Historia

Cuando se revisan elementos de contenido didáctico y de contenido disciplinar, se examina y valora cómo el profesor, en sus clases o en entrevista, deja ver lo que sabe de la historia, lo que sabe de cómo enseñarla o cómo conducir el proceso para que los estudiantes se apropien del aprendizaje histórico, se está atendiendo al discurso educativo. Esta dimensión del estudio se reflejó en un conjunto de categorías que se explican a continuación:

- **Análisis histórico:** Cuando en clase se emplean elementos que permiten comprender procesos históricos, no de forma cronológica, sino haciendo valoraciones de la realidad a través de diversos aspectos: políticos, económicos, sociales, entre otros, se produce un intercambio de ideas, una construcción del conocimiento histórico, alejando lo usual -memorizar fechas y lugares- por un análisis de la realidad. Una “historia de conjunto”. Algunos extractos tomados de las grabaciones dieron cuenta de ello:

La sección sustraída (P2C1PLL/00:25:49.355-00:26:09.083) muestra una conexión entre dos periodos (Gómez y Pérez Jiménez), y el cambio de escenario histórico con relación a la apertura de las garantías políticas (expresadas con la creación o el surgimiento de nuevos representantes frente a la censura de un nuevo gobierno), para que los estudiantes comprendan ambas realidades de una manera más fácil.

En otro apartado, se explica de manera breve los avances a nivel de infraestructura del gobierno presidido por Pérez Jiménez, relacionándolos con la incipiente, pero importante, labor de conectar al país de Gómez. Además, se toca un punto: la censura (información, prensa) en contraposición de los progresos en otras áreas del país, exponiéndole a los estudiantes ambos lados de la historia, lo positivo como lo negativo (P2C1PLL/00:13:57.000-00:15:14.002). Este docente fue enfático en sus clases al poner en contexto temas de política, categorías como censura, “democracia”, y contrastar los gobiernos venezolanos de la primera mitad del siglo XX (desde la dictadura de principios de siglo hasta el inicio de la democracia a finales de los 50s); para lo que empleaba una argumentación narrativa que permitía relacionar y/o exponer sus diferencias.

Discursivamente se establecen conexiones, lazos, contextos, aunque es un escenario escaso; vale decir, son contadas las veces que los profesores presentan a través de su discurso elementos de análisis histórico como los ejemplificados. Predominan, en cambio, otras formas discursivas: enseñanza cronológica, uso de fechas o hechos concretos, uno a uno, sin establecer reflexiones o análisis.

- **Analogías y comparaciones históricas:** El docente compara dos o más procesos paralelamente durante su discurso con la intención de establecer una similitud entre momentos históricos. Algunos extractos al respecto:

(...), cuando nosotros estábamos viendo Juan Vicente Gómez, dijimos que era (...) ¿matemático? (...) General ¿por qué?, ¿porque había ido a una academia?, (...) **recuerden que había dicho que todavía en ese tiempo había este, como vestigios de lo que eran los caudillos** (subrayado del autor), (...) quedaban rebeliones por allí, y Juan Vicente Gómez se encargó de eso y por eso en algún momento tiene esa investidura\*\*. Todo lo contrario, ocurre con (...) Marcos Pérez Jiménez, este señor tiene la oportunidad, de ir a una academia, de formarse ¿verdad? dentro del ámbito castrense, político (...) (P2C1PLL/00:01:23.719-00:02:44.536).

La sección transcrita compara el tipo de formación de dos presidentes venezolanos, ofreciendo escenarios distintos para los estudiantes. También se agrega otro elemento como analogía en el discurso, la figura de caudillo para con uno de ellos (Gómez).

En otro extracto (P13C3PETEP/00:08:44.830-00:10:29-369), el docente expone dos realidades, totalmente opuestas para él, la situación económica anterior, y la posterior a la llegada de H. Chávez (sin nombrarlo, habla de él como “un militar”), valorando así dos momentos históricos que se prestan a una interpretación (persuasiva y/o ideológica), pero llevándolos a la actualidad para la reflexión de los estudiantes.

De los audios de clase transcritos se muestra un escenario más favorecedor con respecto a esta categoría, vale decir, es más común. El docente suele comparar dos o más realidades al momento de presentar sus contenidos a los estudiantes.

- **El discurso aleccionador:** Son los momentos en que el docente quiere orientar a través de su discurso al estudiante o invitarlo a cambiar su comportamiento en el aula. En el discurso educativo se observan elementos característicos de cada profesor, esto da un ejemplo de las distintas maneras de comunicar una idea. Entre esos se destacan:

Mi pana, (...), **trate de decírmelo con sus propias palabras, no se apegue tanto al formato**, porque de verdad está siendo un poco... (...), **pero se le pide lo que Ud. entendió ¿si me entiende?, siguiendo un orden en la elaboración de su diapositiva, no se apegue a la memorización, ni a eso** (...) (P13C3PETEP/04:57.782-05:22.867).

El extracto escogido se enfoca hacia la mejora o la corrección de ciertas debilidades académicas o de formación estudiantil. Se habla de elementos metodológicos, semánticos, ortográficos y sintácticos, para comprender mejor los procesos a evaluar. Otro ejemplo (P8C1PVDM/00:24.529-00:44.742), muestra como el profesor en su discurso reflexiona sobre los valores o principios que debe tener todo ser humano, como parte fundamental de sus propias acciones. El docente emplea, a través de sugerencias, una herramienta para que los estudiantes afronten sus propios desafíos.

- **Desconocimiento Histórico:** Momentos o situaciones en que, el discurso docente en clase parece desconocer nociones claves del contenido histórico, hallándose repercusión o consecuencias en los saberes de los estudiantes. Al respecto se encontraron algunos ejemplos:

Estoy hablando de 1952-1958 acaba de, bueno no acaba ¡aaahh! (suspiro) de terminar la segunda guerra mundial, pero si estamos muy cerca de ese periodo, no había guerra económica, (...) había algo muy parecido que se llamaba la guerra fría, sí, que, (...), yo no estoy diciendo que no había guerra económica para hacer referencia en teoría al efecto que estamos viviendo en la actualidad. Sin embargo, había algo parecido que se llamaba la guerra fría. Que tenía que ver, verdad, prácticamente con la parte económica (P2C1P-LL/00:22:06.489-0:22:54.490).

En este ejemplo, se denotan las repercusiones de una errada enseñanza de la historia, produciendo un vacío por el cual, el educando se enfrenta a dos realidades distintas: el periodo conocido como guerra fría y la llamada guerra económica en Venezuela, pero que, a través del discurso profesoral, parecen congeniar, creando en la concepción histórica del estudiantado un cambio drástico con relación a un hecho puntual, pudiendo repetirse en ocasiones por los antecedentes discursivos aprendidos en clase.

También se pudo apreciar en otro extracto la interpretación docente sobre la aparición del petróleo, asociando a la misma con un elemento referido en la biblia que ella señala como “mineral de oro” (P8C1PVDM/00:15:58.249-00:17:03.915). Si bien emplea la biblia como “texto de consulta” lo expresado discursivamente no tiene un argumento que pueda sostener tales afirmaciones, son producto de propias deducciones y de un conocimiento, tal vez, influenciado por sus creencias, y como creencias no son comprobadas objetivamente, tergiversando la historia, hacia un ámbito específico (religioso) que recae directamente en las concepciones de sus educandos.

Lo evidenciado crea confusión para hacer referencia a un hecho histórico generado por un discurso docente carente de compromiso con la asignatura, porque la historia no es simplemente arrojar circunstancias del pasado que aleatoriamente se deben conectar y que el estudiante, por su conocimiento, las interpreta y debe comprender por sí solo.

- Discurso memorístico: En la enseñanza de la Historia, existe un grave problema a la hora de abordar sus contenidos. Se exige al estudiante memorizar fechas y logros particulares de las épocas estudiadas, de manera textual, o como suelen decir ellos “al caletre”, y no a analizar procesos históricos que puedan llevarlos a la reflexión.

Venga (...) (*Estudiante: yo me sé las cosas, pero las fechas no me las sé*) no importa (...) (*Estudiante: pero no me sé las fechas*) hábleme de Eleazar López Contreras (*Estudiante: pero no me sé las fechas*) hábleme del gobierno (...) (*Estudiante: pero entonces dígame las fechas*) (P7C1PP/00:06:22.817-00:07:18.387).

Lo anterior denota, algo característico en un docente, su “enseñanza” a través del discurso construye concepciones históricas muy relacionadas a hechos puntuales, fechas concretas, circunstancias que no tienen un valor relevante para edificar el análisis histórico. Por ende, el estudiante siente la necesidad de aprenderse de forma memorística tales sucesos, como un “requisito” para aprobar la asignatura.

En otro ejemplo (P1C1PLL/0:03:28.144-0:04:21.730) el docente no logra a través de su discurso hacer que el estudiante recuerde una pregunta. Esto también es explicado por Flanders (1971), en su categoría 4, *Preguntas*; porque las interrogantes no dan apertura a la respuesta estudiantil, y terminan por ser preguntas retóricas, o, en otras palabras, ser exposición del profesor (categoría 5). El docente termina por ser tendiente al memorismo, enseña para reproducir datos muy concretos, como en este caso: “Fíjense una cosa chicos, tenemos una fecha que es muy importante, no me miren a mí, miren el cuaderno” (P2C1P-LL/00:08:26.292-00:08:50.770) (Flanders, 1971, categoría 6, Órdenes o mandatos). Aquí, no se produce una interpretación de la información, la clase es reproductora, tiende a la repetición o a la exaltación del dato; puesto que: “sí, la profesora lo ha dicho muchas veces, la repetición es la madre de la retención” (P8C1PVDM/00:14:47.358-00:14:55.974). Lo expresado por el docente puede crear entusiasmo por acertar una respuesta entre los estudiantes, pero también contribuye a mantener las mismas prácticas tradicionales de carácter memorístico en el aula.

- **Discurso monologado:** Momentos o situaciones en que la exposición del profesor se privilegia, y, frente a ella, los estudiantes tienen una actitud pasiva.

Ambos ejemplos (P11C1PETEP/00:04:14.133-00:15:29.346) y P12C2PETEP/00:10:25.123-00:17:03.912) guardan entre ellos un elemento característico de los monólogos docentes, y es la duración sobre un tema a explicar. Los estudiantes intervinieron con cierta timidez como dos o tres veces mediante pequeñas oraciones, prácticamente porque sentían presión ante algunas interrogantes del discurso educativo. De las tres clases valoradas, dos de ellas, el profesor fue recurrente en la forma de explicar sobre historia, si bien, hay que destacar que presentaron análisis histórico, también es conveniente señalar, que fueron enfocadas más hacia un tipo de clase magistral, cercando al estudiante bajo una sola voz.

Cuando se observa que el profesor es quien participa solamente como comunicador, estamos presenciando más que un encuentro de saberes, un monólogo que no beneficia a los estudiantes, sino más bien, impide que su pensamiento crítico sea motivo de su discurso, encaminándolos hacia otra realidad.

De forma general las intervenciones discursivas -muy pocas veces, casi nunca- presentaban intervalos tan extensos, en los que los estudiantes solo escucharan sin emitir alguna respuesta o inquietud; contando con mayor fluidez en la retroalimentación que se pide en el aula, por lo que el caso referido es, igualmente, excepcional.

- **Discurso para el Debate:** El educador revela o demuestra que está dispuesto a dar la palabra y facilitar el intercambio en los estudiantes con respecto al tema de estudio. Uno de los objetivos primordiales del discurso docente es que sea un elemento para generar debate a través de la confrontación de ideas que son expresadas por los interlocutores. En la enseñanza de la Historia, es de vital importancia que la construcción de conocimiento -del hecho histórico- parta de la discusión premeditada de los diferentes puntos de vistas o planteamientos sobre un tema, esto contribuye a edificar una visión más objetiva y clara sobre la Historia. Algunos ejemplos:

(...) Jxxxx por favor, (*Estudiante: profe como cuando Ud. hizo la pregunta, empezando el primer lapso que Ud. decía, que, en la época, si no había buena educación era analfabeta, estaba*

*mal el país, cómo surgieron esos grandes escritores, como surgieron esas grandes)* una paradoja (*Estudiante: entonces la pregunta entonces que como era posible, entonces Ud. también la respondió, eso pasaba porque entonces la gente de dinero que tenían podían pagar, podían depender de una buena economía de una buena base*) y eso eran los escritores que se dedicaban a hacer artículos (...) pero ¿por qué un campesino no podía escribir? (...) porque no sabía leer y escribir (exacto) (*Estudiante: Profesor le voy a hacer una pregunta, ¿gracias al petróleo hemos avanzado con la ciencia?*) (...) el petróleo (...) es un recurso que (...) en Venezuela no se ha utilizado correctamente, (...) lo que nos ha traído es más desigualdades (...) (P12C2PETEP/00:35:45.213-00:37:18.228).

El docente parte de una interrogante abierta sobre el acceso a la educación en el siglo XIX, logrando el interés o la motivación de uno de sus estudiantes sobre el tema, de manera que, este responde y se siente incluido cuando son reconocidas sus opiniones, hasta el punto, de asociar escenarios históricos antes estudiados por ellos para contrastar o nutrir mejor sus argumentos.

Otro extracto sustraído, recoge nuevos elementos, porque conecta actividades ya realizadas como preámbulo para desarrollar otras distintas, estableciendo una línea de trabajo en donde el educando debe dar su opinión al respecto, para generar la discusión, en este caso, el tema petrolero y el papel del Estado venezolano (P10C3PVDM/00:00:13.155-00:03:09.153). Es evidente que la construcción del conocimiento o contenido histórico es más comprensible bajo los lineamientos antes expuestos, logrando en clase, que tanto los estudiantes como el profesor, se complementen en una retroalimentación de ideas producto del surgimiento de una interrogante o del interés generado por la expresión hablada del docente.

- El discurso como sarcasmo: La ironía como instrumento del discurso suele ser en muchos casos, entendida, como sinónimo de burla, humillación, del difusor al receptor. Cuando se emplea este método “jocoso” sobre todo en niños y jóvenes, puede crear un clima hiriente, que en el campo educativo genera un rechazo hacia la parte que lo emite. En las clases observadas éste se emplea con adolescentes, como una forma “educada” o velada para, o bien ofender, o regañar, o emplazar al estudiante a que asuma comportamientos concretos. El profesor ironiza porque no puede ir directamente al insulto, o al llamado de atención con estudiantes que son de un razonamiento más desarrollado que los infantes.

La investigación arrojó tres maneras en que se empleó el sarcasmo: La primera, fue una sutil, pero con un propósito de hacer entender a la población escolar lo que debían hacer en el aula. Algunos ejemplos: a la pregunta de si debían tomar nota de la pizarra, el profesor les respondió: “¡nooooo!, ese es el adorno de la pizarra del día de hoy. Pues imagínese que hago, doy el tema o corrijo de una vez (*Estudiante: Prosigamos profesora*) Noo, él entendió mi francés de ayer, sí, menos mal que yo fui clariiiiitaaaaa, demasiado, demasiado clarita” (P2C1PLL/00:06:16.620-00:06:46.076). Incluso, también se presta como burla frente a otros compañeros: “**Este si es un honor, realmente** (*Estudiante: ¿por qué profesora?*) **porque creo que no te había visto en toda la semana.** Bueno, de verte, si te había visto: en la cancha, en el pasillo, dónde más, en la escalera, en el banco” (P3C2PLL/00:00:22.039-00:00:47.129), o cuando se ofusca el docente:

Ok chicos, el que quiere oír, oye, y el que no quiera oír, no oye absolutamente nada. **Me imagino que José Adolfo, como hoy va a pedir cacao para que le corrija** el esquema, verdad, se va a sentar y se va a quedar tranquilo, supongo yo (P3C2PLL/0:04:36.298-0:04:58.249).

La segunda, fue practicada por el docente como una defensa ante el irrespeto o desinterés por escucharlo, dejando dos ejemplos claros a continuación: “(...) **como la profesora es bajita y chiquita entonces no la quieren respetar verdad** (*Estudiante: profesora Ud. sabe cuántas veces ha dicho eso durante todo el año, jajajaja*)” (P8C1PVDM/0:14:13.205-0:14:25.644), o “(...) **qué estrategias propone por lo menos Dixon, para el tercer lapso, (...)** y así no se duerme durante la clase, qué estrategia propone” (P8C1PVDM/0:33:32.644-0:33:47.426).

Y un tercer empleo del sarcasmo, tal vez, el más drástico de todos, con una postura intimidante y a tomar en cuenta por su fehaciente uso, afectando sobre todo lo emocional del estudiantado, se tiene con los siguientes ejemplos: “**Habrás que utilizar la política del terror aquí, ¿verdad? Tienen que defender chamos, tienen que defender**” (P11C1PETEP/0:36:23.498-0:36:32.823); “Si yo lo escucho a Ud. en la

cancha, por ahí hablando duro, fuerte, ya va a ver, lo está haciendo como a propósito (sic) dijo el chavo” (P11C1PETEP/0:54:40.071-0:54:54.420); “Ah bueno. Daxxx, algo que aportar (...) **bueno no le digo que es lo que le pasa, porque estamos siendo tal**” (P12C2PETEP/0:20:22.887-0:20:37.904) (ese “tal”, corresponde a que estaban siendo grabados y bajo la lupa de los investigadores).

Este último caso es el más alarmante de todos, el sarcasmo se utiliza como medida de coerción grupal, el docente muestra su “poder” a través de un discurso que no solo lastima emocionalmente, sino que, en muchos casos, repercute en el desenvolvimiento de los estudiantes durante su estadía en el aula. Así pues, el educando pierde confianza, sobre todo a la hora de exponer sus ideas, por temor al cuestionamiento temperamental del profesor y a sus herramientas “pedagógicas y didácticas” lo que se traduce, en un posible rendimiento escolar deficiente, por lo menos, en esa asignatura.

- **El discurso persuasivo:** De formas distintas el docente exhorta; incluye al estudiante en una dinámica con un propósito personal, y sutilmente hace saber al educando lo que está llamado a hacer o evitar. Por eso, otro elemento que se desprende del discurso docente, es su carácter persuasivo, siendo utilizado para la comparación de procesos políticos, religiosos, entre otros.

En un extracto de clase (P11C1PETEP/00:02:24.284-00:04:14.133) fue claro, cómo el profesor insinúa al estudiantado a través de su discurso, que es el momento oportuno para participar en ella. Sin embargo, esta sugerencia viene dada por la presencia de los investigadores en el aula, puesto que, la participación estudiantil hasta el momento era muy baja, casi nula. Las palabras expresadas se derivan del silencio presente luego de formular sus preguntas, pues había resistencia de los estudiantes a participar en sus clases espontáneamente. Así, muy sutilmente -para tratar de ocultar posiblemente el carácter pasivo de su clase-, lo comparó con el supuesto desempeño del primer lapso, que ofrecía un ámbito más favorecedor a su imagen.

Asimismo, señaló que la casi nula intervención estudiantil “lo obligaba a monopolizar la clase”, (P11C1PETEP/00:58:07.986-00:58:25.479), ejemplo característico para valorar el discurso del profesor, quién recurrentemente administraba a su disposición todos los elementos durante la clase y exhortaba a los estudiantes a hacerlo “quedar bien”.

Otro docente intentó configurar muy sutilmente por medio de su discurso una realidad política venezolana. Cuando se produce la grabación de las clases, Venezuela estaba en un proceso cercano a elecciones y padeciendo una crisis política y económica que se tradujo en protestas y manifestaciones. Por ende, el profesor de forma persuasiva trató de llevar al estudiante a conocer el periodo de Pérez comparándolo con la situación “similar” que vivía ese momento el país (P2C1PLL/0:26:11.705-0:26:44.848).

- **El discurso de carácter evaluativo:** Con el discurso educativo, vale decir, con las palabras, expresiones, hasta gestos del profesor, el estudiante reconoce estar siendo evaluado, es decir, se encuentra en un espacio donde se le juzga y valora por lo que dice, lo que hace, el tiempo que le toma, la forma de hacerlo, entre otros.

Un buen discurso educativo tiende a manifestarse en el aula a través de las evaluaciones que se pretenden asignar. Un docente que no muestre señales durante su lapso de enseñanza de lo que quiere conseguir, con objetivos claros que sean aprovechados por sus estudiantes, entonces, no está logrando el propósito formativo con su comunicación. A continuación, algunos ejemplos sobre la categoría:

(...) Si quisiera el libro, qué hago, busco el libro, leo el libro, lo leemos en voz alta, lo compartimos como un cuentacuentos, y yo no los torturo copiándoles en el cuaderno, espero entiendan lo que quiero decir con **esto, pero vamos a agarrar el libro y lo vamos a copiar completamente en el cuaderno porque solo forma parte de la evaluación porque lo voy a revisar con firma**, sin embargo, no es la evaluación como tal, (...) (P2C1PLL/00:29:15.645-00:30:01.461).

Aquí se pueden apreciar las dos categorías (6 y 5) de Flanders (1971), Órdenes o mandatos, y explicación, exposición. Pero más allá de los referentes teóricos del discurso, se nota que hay una intención reproductiva e impositiva de la clase, el profesor, en un alarde de autoridad, debe firmar para legitimar lo que el estudiante hace, que no es otra cosa que reproducir el texto.

Otro ejemplo denota la forma en que es presentada la clase por un docente, mostrando en reiteradas ocasiones (3 clases) cómo se desarrolla en tiempo, actividad, y cómo debe ser abordada por los estudiantes (P8C1PVDM/00:04:54.288-00:07:27.926). Este profesor maneja una organización que le permite construir junto a sus estudiantes un contenido bien edificado. Claro está, el educando -al conocer desde el principio discursivo del docente el escenario a estudiar- tiene una herramienta para la comprensión de los contenidos, expresándose como una estrategia eficaz, apreciada por el investigador a través de la intervención de los estudiantes.

En otra situación, se pudo observar, un discurso más ligero o carente de una estructura evaluativa por parte del docente (P5C1PEP/00:00:27.710-00:00:39.097). Para este caso, las estrategias utilizadas no cuentan con una estructura durante todo el proceso, puesto que, los estudiantes tomaban a juego las actividades a desempeñar (mucho desorden) tornándose en una experiencia para nada significativa en la labor profesoral.

Se perciben, en resumen, dos polos completamente opuestos para esta categoría, de la complejidad y el rigor a la ligereza y el simplismo de una clase en la que, en apariencia, no se construye saber. Por ende, un equilibrio, teniendo como eje central la organización, es fundamental para concretar los objetivos que tiene todo docente al momento de explicar a sus estudiantes lo que se quiere hacer en el aula.

- **Historia como cuento:** Algunos profesores tienden al error de asociar la enseñanza de la historia con el relato de un cuento que tiene que “echar”, con fechas, personajes principales y/o “secundarios”, con elementos morales de protagonistas y antagonistas y todo eso, como elementos conductores de procesos. Algunos ejemplos de los audios corroboran tales posturas: “(..) en principio, comienzo la clase, les voy a echar más o menos un cuento de todo lo que es este proceso, como lo hicimos con la clase del General Juan Vicente Gómez, y comenzamos a trabajar” (P1C1PLL/00:02:55.320-00:03-09.533). La narración del profesor desvirtúa inmediatamente cualquier idea de análisis histórico, porque su recurso tiende a “echar más o menos un cuento” como herramienta para que los estudiantes comprendan una realidad. Asimismo, es evidente que la estrategia de enseñanza se ha aplicado a más de un contenido, creando desde la óptica docente un panorama repetitivo (Martínez-Otero, 2006).

Otro caso al respecto: “Entonces chicos, ocurre todo eso, Venezuela es hermosa, preciosa, salen a desfiles, se exalta el carnaval, los hombres y mujeres se disfrazan de negritos, disfrutan, bailan, hay rumba, salsa, orquesta” (P2C1PLL/00:22:52.941-00:23:12.770). Aquí no solo el discurso educativo se presta para “enseñar” o tratar de explicar un momento histórico aderezado con ilustraciones, quitando seriedad a la información por elementos innecesarios (anécdotas) en el discurso objetivo.

Martínez-Otero 2006, presenta la Dimensión Motivacional como las formas que adopta la presentación “creativa” del discurso, aunque, en los intervalos seleccionados, se quedan más con la forma que con el fondo, pues salta de una consideración histórica política al anecdotismo personal, inferencias que desvían el interés del aprendiz, construyendo una realidad equivocada para la valoración histórica. En la acepción tipológica de este autor sería el tipo de un profesor “presentador”.

- **Historia fraccionada:** Se evidencia cuando el profesor presenta su enseñanza realizando saltos temporales que desvían completamente la comprensión del estudiante, generando confusión entre períodos o simplemente, mostrándolos de forma parcial. En la enseñanza de la historia, el discurso docente es parte responsable de fraccionarla. El profesor, desde su óptica, puede omitir períodos bajo el criterio de no ser importantes mientras que, al estudiante lo puede asaltar la duda, el vacío histórico, por el desconocimiento de los lapsos de estudio. La Historia debe enseñarse como conjunto, y no como partes aisladas, que subjetivamente son puestas entre dos polos: lo relevante o lo intrascendente. Se tienen a continuación algunos ejemplos al respecto:

“24 de noviembre, ¿sí? 74% es electo Rómulo Gallegos, recordamos que dijimos que Rómulo Gallegos no lo íbamos a tocar, ¿por qué?, Betancourt, pero por qué no lo íbamos a tocar (*Estudiante: porque era más que todo dramaturgo y no (sic) fue reconocido más como dramaturgo*)” (P2C1PLL/00:09:30.927-0:10:10.940).

El argumento docente para excluir un periodo de gobierno es producto de una inferencia personal. Aquí se muestra el salto sin conexión que contribuye a obviar procesos históricos y enlazarlos “mágicamente”

como si la Historia lo permitiera (objetivamente), y terminar hilando una construcción del hecho histórico parcializado.

En otro caso (P3C2PLL/00:06:54.883-0:08:05.035), el docente a través de su discurso trata de ubicar al estudiantado en periodos de gobierno. Sin embargo, tal estrategia (preguntas que llevan más a la memorización que a comprender los procesos) altera toda organización y valoración histórica, traduciéndose en un conglomerado de ideas difusas que no permiten conectar a los educandos con la realidad, sino con saltos temporales que van y regresan constantemente perdiendo toda validez de enseñanza.

- **Ideologización discursiva:** Se presenta como elemento característico del profesor al momento de explicar un tema, en el que incluye aspectos propios, partiendo de su visión e instaurando una realidad que debe ser comprendida al unísono, y, por ende, en ocasiones tergiversándola. Del mismo modo, el discurso docente cuando se aplica de manera incorrecta “hablando desde un punto de vista subjetivo” logra influenciar posturas estudiantiles desde concepciones preestablecidas del profesor. En una docencia democrática y laica el discurso tendría que ser lo más alejado posible de cualquier dogma (político, religioso, entre otros) enfocándose hacia la “objetividad”, para que los mismos educandos puedan discernir entre uno u otro planteamiento. Seguidamente, se tiene algunos ejemplos que dan cuenta sobre esta categoría.

(...) ¿Cuándo fue la primera vez que se comenzó a hablar de petróleo? Tiene sus antecedentes basados dónde, ¿en qué publicación? ¿en qué libro? (...) no lo recuerda, la historia del petróleo data del antiguo testamento, cuando aparece por primera vez en este libro, sobre todo en el libro de Génesis o específicamente, en el libro de Génesis se habla sobre petróleo, aunque no se dice petróleo como tal, un mineral de oro, que se consiguió cerca del río Písón, refiriéndose precisamente al petróleo (P9C2PVDM/00:21:06.834-00:22:00.230).

Un docente a través de su discurso esgrime argumentos que “hacen” sostener la aparición del petróleo a los tiempos descritos en el extracto señalado. Incluso, aseguró o dio cuenta de ello, asociando al petróleo con un “mineral de oro” porque así era explicado en su texto de referencia (la biblia). Bajo esa misma línea de exposición, continua con otro grupo: “y en qué publicación, alguien lo recuerda (*Estudiante: antes de cristo*) antes de cristo, más o menos (*Estudiante: la pegué*)” (P8C1PVDM/00:15:17.785-00:17:08.032). Si bien, la historia puede ofrecer distintos puntos de vista para valorar una realidad, también, muchas veces, esa misma realidad se altera por la concepción del enseñante. No solo el discurso oral del profesor está ideologizado, sino que se puede observar en sus estudiantes, cómo ellos reconocen tales ideas y tratan de reproducirlas. Otro ejemplo del mismo profesor se refería a Noé y a la construcción de su arca, llegando a afirmar que “hay documentos o pruebas fidedignas que corroboran su existencia” (P8C1PVDM/00:17:09.359-00:18:01.626).

Dos situaciones similares de ideologización, pero desde lo político, pertenecen a otro docente, quien emplea una comparación para mostrar dos realidades (gobiernos de la década de los 90 y la llegada de Hugo Chávez, 1999) en dos grupos o secciones diferentes (P13C3PETEP/00:08:44.830-00:10:57.058) y (P13C3PETEP/00:10:59.327-00:12:59.389). Se observa que el discurso oral ofrecido por el profesor tiene elementos persuasivos aduciendo aspectos políticos, económicos, entre otros, que muy sutilmente crean una ideologización del discurso a favor del mandatario que él denomina como “un militar” (Chávez).

Más allá de la carga política o de interés en la enseñanza de una Historia favorable al gobierno de turno (que está errada) es llamativo, cómo el mismo recurso utilizado en otras aulas, es un ejemplo evidente, de dos grandes problemas relacionados al discurso del profesor y que suele repetirse con los docentes que permitieron crear esta categoría. La primera, responde al modo recurrente de explicar los temas, las mismas estrategias, con un parecido o similar guion de enseñanza. El segundo, que viene como consecuencia de la primera; producir contenido ideologizado, conlleva indudablemente a difundir una tergiversación del hecho histórico. Por ende, altera la concepción de la historia en los educandos y la visión, que puedan tener de ella.

- **La epistemología del discurso histórico:** En su discurso el profesor les lanza guiños a los estudiantes con expresiones de que los que escriben la Historia podrían haber estado interesados en una forma de interpretación y narración muy concreta, en definitiva, les ofrece una consideración crítica que está teñida de epis-

temología. Por intereses partidistas, por afinidades ideológicas y a veces por inexactitud en la metodología del historiador, al docente le parece lícito cuestionar el saber histórico.

Es interesante señalar que, de los cuatro profesores valorados, sólo uno de ellos, recalca a sus estudiantes lo que puede ofrecer la Historia desde esta categoría. A continuación, dos ejemplos: “(...) según quién escribe la historia, tienen sus lados bondadosos y positivos, y tienen sus lados que son, totalmente, negativos” (P2C2PLL/00:03:57.059-00:04:07.098). “Cosas positivas y cosas negativas, según la vea el historiador, puede decir que se puede estudiar a Marcos Pérez Jiménez de dos puntos de vista” (P2C1P-LL/0:03:57.059-0:04:07.098). Lo tomado del discurso oral docente, es una manera también de ejemplificar la importancia del mismo en los estudiantes. Entonces, se habla de una responsabilidad a la hora de ejercer tal acción: enseñar o escribir la Historia.

- **El discurso como una forma de control:** Se presenta como “solución” al momento de un altercado con un estudiante, así se evidencia también, el control o dominio por parte del docente a través de un discurso autoritario dejando un precedente para los demás educandos. Se ofrecen dos extractos correspondientes a esta categoría:

(...) Yuliani chao, (*Estudiante: no profesora, ¡noooo!*) Yuliani chao, (*Estudiante: ya me callo, me callo*) Yuliani por favor sal (*Estudiante: profesora me callo, ya, hago silencio pues. Profesora deje de ser así*) Por favor te sales. La puerta está abierta, quién más se va a ir” (P3C2P-LL/00:11:15.142-00:12:03.814).

(...) **mire caballero yo no le tengo un grillete en el pie Diexon,** (...) (*Estudiante: estaba preguntando la hora*) bueno hijo si Ud. tiene que hacer otra diligencia, allí la puerta está abierta caballero (P8C1PVDM/00:28:11.209-00:28.40.792).

Ante los problemas que surgen en el aula con los estudiantes, muchos docentes toman la vía más fácil como solución: la expulsión de los educandos o su retiro del salón, y así controlar un poco más la circunstancia. Esto solamente va a crear un clima de inestabilidad entre los docentes y sus estudiantes, por el hecho de apartarlos del grupo o por ser motivo de burla de sus compañeros, además, no es la panacea para subsanar el problema, siempre quedaran focos (otros estudiantes), y la causa, en muchos casos, viene por ese discurso docente de exclusión. Sí se trabaja con el sarcasmo, la ironía, el estudiante puede comenzar a emplearla para su beneficio, siendo el docente su único blanco a enfocarse, y por supuesto, creando en el profesor una molestia y al final se deriva en un problema cíclico.

- **El discurso reivindicativo de la historia:** Se presenta cuando el docente justifica a sus estudiantes la relevancia de estudiar y comprender la historia

(...) es cierto como dice Diexon que la historia es un poquito aburrida, y que algunos de Uds. (...) no se identifican con esta disciplina, sin embargo, es muy importante conocer algunos acontecimientos, pues, parte de nuestra vida o yo diría que toda nuestra vida, o a cada instante el ser humano hace historia, porque la palabra historia tiene que ver con el termino histori de ver, de ser testigo, de actuar, entonces nosotros, estamos haciendo eso, estamos siendo testigo de algo, estamos actuando dentro de un espacio determinado (P8C1PVDM/0:32:46.220-0:33:32.572).

El extracto anterior, es importante señalar porque muestra y reconoce una realidad tangible en las aulas. El estudiante es consciente y expresa el descontento hacia la enseñanza y/o aprendizaje de la Historia. Lo relevante de la cita, más allá de exponer un escenario, es la respuesta del profesor, y cómo afronta el problema ofreciendo a los educandos el valor de comprender e interesarse por la Historia como elemento indispensable para su vida.

Otro elemento a tomar en cuenta, resaltado por uno de los docentes, fue mostrar cómo la importancia de la historia está más allá de los textos (leerlos, utilizarlos), sino que ella forma parte de la cotidianidad, puesto que, conocerla, no solo permite la comparación de escenarios que pueden repetirse (o parecerse) en el tiempo, sino que, otorga las herramientas para hacer frente antes las dificultades que estos puedan presentar (P9C2PVDM/00:31:39.106-00:32:03.497).

Del mismo modo, otra intervención del docente en clase, reconoce, que la importancia de estudiar, comprender o leer sobre Historia de Venezuela, sirve para darle sentido a toda esa dinámica en la que se funden (aspectos: económicos, políticos, sociales, culturales, entre otros) y que edifican día a día lo que somos como Nación (P12C2PETEP/00:17:03.756-00:17:33.593). Por ende, no se puede dejar de tener en consideración que la enseñanza de la Historia en los estudiantes es fundamental para crear hábitos de pertenencia que los lleve a preguntarse ¿Hoy en día somos parte de la construcción del país? Y si no es así ¿cuál es mi papel?

## A manera de conclusión. Reflexiones generales

Las valoraciones del discurso docente en la enseñanza de la historia en los cuatro casos permitieron dar origen a las categorías antes explicadas. Ofreciendo un sinnúmero de escenarios posibles, verdaderos, reales, de cómo se está llevando a cabo un proceso de difusión de saberes. Es la historia la herramienta por la cual el profesor, partiendo desde su óptica, crea a imagen y semejanza, una estructura discursiva particular, propia, para compartir sus conocimientos a sus estudiantes, generando en algunos casos, como los descritos, manipulación o tergiversación del hecho histórico, afectando directamente las concepciones de sus educandos.

La investigación también constató un escenario diferente, más abierto desde la práctica docente que, en función del campo histórico, expresaba la construcción de saberes desde estrategias discursivas de enseñanza profesoral. Cada maestro, bajo su formación (concepciones preestablecidas) edifica una manera de enseñar la historia, siendo observada en algunas categorías: monólogos, sarcasmo, ideologización, memorización, desvirtuando una correcta y “objetiva” enseñanza de la misma en ciertos casos y, en otros, una disposición para el debate, la búsqueda de una verdad histórica más interpretativa y reflexiva, la comparación de procesos y la contextualización.

Por ende, los resultados o conclusiones del presente trabajo mostraron una realidad tangible y evidente en las aulas merideñas, a razón de la enseñanza y difusión del hecho histórico. Cada sector estudiado (municipios merideños distanciados) parece adecuarse al trato tradicional con que se comparte la historia, mostrando la diferencia entre uno y otro profesor, así como también, sus formas discursivas desde lo oral en la práctica educativa de formación. Escenarios que deben ser revisados a mayor profundidad, sobre todo, cuando quien la ejerce no pertenece al campo histórico, puesto que carece del afecto directo o propio hacia ello. ©

---

**Diego Armando Troconis Suarez.** Diego Armando Troconis Suárez. Licenciado en Historia (ULA, 2012), Tesista de la Licenciatura en Educación, mención Ciencias Sociales (ULA, 2018).

---

## Referencia bibliográfica

- Amidon, Edmund y Flanders, Ned (1971). **El papel del maestro en el aula.** Venezuela, Editorial Salesiana.
- Arias, Fidias. (2012). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica.** Caracas, Venezuela, Editorial Episteme, 6º Edición, pp. 143.
- Freire, Paulo. (2005). **Pedagogía del Oprimido.** México, Siglo XXI Editores, pp. 241.
- Habermas, Jurgen. (2006). **Teoría de la acción comunicativa.** 2 Volúmenes, Editorial Taurus, pp. 619.
- Martínez-Otero, Valentín. (2008). **El discurso educativo.** Madrid.

Parella, Santa y Martins, Feliberto. (2010). **Metodología de la investigación cuantitativa**. Venezuela, Fondo Editorial de la UPEL, pp. 203.

### Recursos electrónicos

- Bloch, Marc. (1952). **Introducción a la Historia**. Argentina, pp. 159. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: [https://introduccionalahistoria.files.wordpress.com/2010/01/marc\\_bloch\\_-\\_introduccion\\_a\\_la\\_historia.pdf](https://introduccionalahistoria.files.wordpress.com/2010/01/marc_bloch_-_introduccion_a_la_historia.pdf)
- Carretero, Mario y Montanero, Manuel. (2008). **Enseñanza y aprendizajes de la Historia: aspectos cognitivos y culturales**. Argentina, pp.133-142. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf)
- Giraldo, Luis & Rubio, Evaldo & Fernández, Jairo. (2009). **Caracterización del discurso pedagógico del docente de educación física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz**. Colombia, pp.25-41. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: [http://www5.uva.es/agora/revista/11/agora11\\_giraldo.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/11/agora11_giraldo.pdf)
- Martínez-Otero, Valentín. (2005). **Mejora de la formación del profesorado a través del discurso educativo**. Madrid, pp. 57-61. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1234180698.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234180698.pdf)
- Piaget Jean. (S.F). **Psicología y Pedagogía**. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: <http://es.slideshare.net/provinlz/jean-piaget-psicologiaypedagogia?related=1>
- Van Dijk, Teun. (1980). **Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso**. México, pp. 37-53. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/Algunas%20notas%20sobre%20la%20ideolog%EDa%20y%20la%20teor%EDa%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, Teun. (1999). **El análisis crítico del discurso**. Barcelona (España), pp. 23-36. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%Elisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>