



Enseñanza de la historia de la Estructura Agraria de Guatemala y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del siglo XXI

Edwin Rolando García Caal¹

Resumen

La enseñanza de la historia de la Estructura Agraria de Guatemala representa, para los estudiantes de Ciencias Económicas, una dificultad curricular difícil de superar, lo que se refleja en las cifras de repitencia año tras año. Se presume que dicho problema tiene influencia del contexto cultural y social de los estudiantes denominados *Millennials*, a quienes se abordó en esta investigación. Luego de delimitar sus demandas didácticas se descubrió que se centran en retomar la conducción del aprendizaje y no solo en el traslado de contenidos por parte de los docentes. Se concluye con recomendaciones didácticas que no demeritan la importancia de la enseñanza de la historia para aportar al perfil de los egresados, sino que la recomiendan para impulsar una transformación curricular que permita incrementar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del presente siglo, fundamentados en la investigación didáctica de la historia como un laboratorio que crea competencias deseadas.

Palabras clave: Rendimiento académico, Progreso estudiantil, Efectividad docente, Enseñanza de la historia, Estrategias educativas.

Abstract

The teaching of the history of the Agrarian Structure of Guatemala represents, for the students of Economic Sciences, a difficult curricular difficulty to overcome, which is reflected in the repetition figures year after year. It is presumed that this problem has influence of the cultural and social context of the students named *Millennials*, who were approached in this investigation. After defining their didactic demands, it was discovered that they focus on retaking the management of learning and not only on the transfer of content by teachers. It investigation concludes with didactic recommendations that do not demerit the importance of teaching history to contribute to the profile of the graduates it is recommend it to promote a curricular transformation that allows to increase the academic performance of the university

¹ Catedrático de los cursos Problemas Socioeconómicos de Guatemala, Metodología de la investigación, Microeconomía, Macroeconomía y Desarrollo Industrial en la Facultad de Ciencias Económicas, USAC (1995-2018). Catedrático de la Maestría en Docencia Universitaria en la Escuela de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades, USAC. Formado en la Facultad de Ciencias Económicas, en la Escuela de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades, en la Universidad de Wageningen, Holanda y en el Centro Internacional de Política Económica (CINPE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. Catedrático del Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica y de la Escuela Fe y Alegría. catedra.de.edwin.garcia@gmail.com, Facultad de Ciencias Económicas, USAC.



students of this century, based on the research didactic of history as a laboratory that creates desired competencies.

Keywords: Academic performance, Student progress, Teaching effectiveness, Teaching history, Educational strategies.

Introducción

En la malla curricular de la Facultad de Ciencias Económicas (CC.EE.), de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), institución que oferta las carreras de Auditoría, Economía y Administración de empresas, se incluye el curso identificado con el código 4490, denominado “Problemas Socioeconómicos de Guatemala”. El mismo se imparte a los estudiantes de las tres carreras en el cuarto ciclo del pensum de estudios. A dicho curso se inscriben anualmente en promedio 2000 estudiantes, como consecuencia de que CC.EE. es la facultad más grande de la Universidad (USAC, 2016).

Tal como lo escribió Rendón (2016, pág. 59), (2016: 59), Ee curso 4490 “representa una dificultad compleja de superar para los estudiantes, quienes no se sienten motivados a analizar la problemática agraria nacional”. Asimismo, señala que de este desánimo resulta un número significativo de estudiantes que reprueban, repiten y abandonan el curso, con porcentajes que se acercan a un cincuenta por ciento de los estudiantes evaluados. De acuerdo con la información de Control Académico (2016), en el año 2015 un total de 1323 estudiantes que promovieron los cuatro cursos del tercer ciclo de la carrera ya no se inscribieron en el quinto ciclo; de este número el 62 % no logró la promoción del curso 4490.

Para profundizar en el análisis se determinó que el curso 4490 está dividido en cuatro unidades: la primera referida al estudio teórico del desarrollo, la segunda para el estudio de la historia de la estructura agraria de Guatemala, la tercera unidad para el estudio de la historia de la estructura industrial de Guatemala y la cuarta unidad para el análisis de problemas nacionales de actualidad. El sistema de evaluación, para la promoción del curso, está dividido en tres exámenes: un primer examen parcial para evaluar lo aprendido en la Unidad I, un segundo examen parcial para evaluar lo aprendido en la unidad II y un examen final para evaluar lo aprendido en las unidades III y IV.

Luego de una revisión del programa del curso, se determinó que el objetivo general de la segunda unidad plantea “Llevar al estudiante a tener contacto con la realidad objetiva de Guatemala a partir del análisis de la historia de la estructura agraria, para que interprete científicamente la problemática actual del país”, asimismo se encontró como objetivo específico “Que el estudiante pueda explicar la influencia del capitalismo mundial en el



desarrollo histórico de la estructura agraria del país y en el origen de las principales contradicciones de la sociedad guatemalteca” (CC.EE., 2017).

Los objetivos diseñados para el curso apuntan a cumplir con el perfil de egreso que se plantea para dichos estudiantes, tal como se escribe a continuación: “El estudiante habrá desarrollado la capacidad de conjuntar elementos que permitan aplicar la ley de la causalidad para analizar, interpretar y proponer soluciones a los problemas socioeconómicos del país” (CC.EE., 2017).

En la investigación de Rendón se logró determinar que los estudiantes que se sometieron al segundo examen parcial equivalen al 94 % de los asignados al curso, lo que significa que superaron de manera significativa la primera evaluación parcial, pero al examen final ya se tuvo un registro del 14 % de estudiantes que abandonaron, un 10 % que fueron retirados por no llegar a la zona mínima y un 30 % que reprobaron, lo que representa más del 50 % de los estudiantes asignados al curso. También se determinó que los estudiantes que se presentaron al examen final promovieron en un 75 % (Rendón, 2016).

Se muestra que la enseñanza de la historia de la estructura agraria de Guatemala representa para los estudiantes una dificultad mayor dentro de los contenidos del curso. Al evaluar en números absolutos la dificultad de superar ese contenido, se determinó que representa para la Facultad de Ciencias Económicas una repitencia que varía entre 800 y 1000 estudiantes cada año. Este problema no se reportaba antes del año 2000, por lo que se presume que tiene relación con las características generacionales de los estudiantes. En 1999 la cantidad de estudiantes que reprobó el curso se situó en 238 (Control académico de CC.EE., 2016).

El motivo del bajo rendimiento académico mostrado en este curso podría centrarse en una hipotética deficiencia en la metodología didáctica empleada por la mayoría de catedráticos universitarios que imparten dicha materia, sin embargo, otras propuestas consideran que el problema tiene influencia del contexto cultural y social de los estudiantes denominados *Millennials*, quienes están más proclives a la «historia interesante», a la «historia súper valorada» de tipo periodístico o bien rechazan la manipulación política de la historia y como consecuencia la historia en sí (Prats J. , 2000) (Prats, 2000).

En efecto, la tercera razón aparece tras la corriente de pensamiento que al inicio de la década de 1990 señalaba que la historia es altamente flexible y, por lo tanto, se ha utilizado para legitimar e ideologizar a las masas. Para esta corriente, la Historia es fácilmente moldeable a determinados intereses y por lo tanto tiene la clara intención de estar al servicio de los intereses de clase (Suárez, 2010). Por estas consideraciones se ha propagado cierta apatía hacia el conocimiento de la historia y, como consecuencia, se ha desmotivado el interés por este tipo de materias en las carreras de la universidad, carreras que prefieren aplicaciones prácticas profesionales. En el caso que se aborda en esta investigación, algunos comentarios



no sistematizados obtenidos con los estudiantes de esta materia plantean que estudiar la estructura agraria no tiene beneficios para la realización de una auditoría, para la administración de una empresa o para la formulación de un proyecto en el futuro profesional de los estudiantes.

Metodología

Ante los comentarios obtenidos a priori, se planteó abordar la investigación por el lado cualitativo, con el fin de explorar las primeras dos razones: la metodología didáctica y las necesidades estudiantiles en el cambio generacional. Se asume también que el cambio generacional ocurre primero y por lo tanto supedita el análisis de la metodología didáctica utilizada para este grupo de estudiantes.

El objetivo de la investigación planteó:

Comprender los desafíos de la enseñanza de la historia de la estructura agraria de Guatemala, en el contexto de los estudiantes inscritos entre el año 2000 y el 2015, en la Facultad de Ciencias Económicas de la USAC, con el fin de posibilitar la búsqueda de acciones docentes que puedan permitir mejorar el rendimiento académico de tales estudiantes.

La comprensión de esos desafíos puede hacer posible descubrir actividades académicas atractivas, que favorezcan el rendimiento académico de los estudiantes que cursan el cuarto ciclo de la carrera en la facultad de CC.EE., USAC.

El abordaje metodológico se enfocó en dos preguntas de investigación: ¿Cuáles son las demandas que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, inscritos en el nuevo milenio, tienen respecto de la enseñanza de la historia de la estructura agraria? y ¿cuáles son sus expectativas respecto de las destrezas que debe tener un profesor de dicho curso para reducir el bajo rendimiento académico?

El instrumento para la captura de datos cubrió los cuestionamientos siguientes: 1. ¿A qué edad, el estudiante tuvo acceso a la tecnología? 2. ¿Qué aprendió con las clases de historia de la estructura agraria en Guatemala? 3. ¿Cuánto tiempo ha vivido en el área rural? 4. ¿Qué cosas cambiaría de la forma de estudiar la historia de la estructura agraria de Guatemala? 5. De acuerdo con su historial académico, ¿Cuándo se aprende más? a) con ejercicios prácticos, b) con lecturas, c) con explicaciones del profesor, d) con videos o, e) con otras herramientas de comunicación. 6. ¿Qué estrategias utilizó cada estudiante para superar el examen de curso sobre la historia de la estructura agraria? 7. ¿Cómo influyó la historia de la estructura agraria en el desempeño de su carrera?: a) provocó que tuviera un bajo rendimiento académico; b) provocó que tuviera un alto rendimiento académico; c) no tuvo ninguna influencia en el desempeño de su carrera. 8. Según su historial académico, ¿Cómo debiera enseñarse la



historia de la estructura agraria de Guatemala? 9. Resuma en pocas palabras cómo recuerda al catedrático que impartió los contenidos de la historia de la estructura agraria. 10. Anote algún comentario adicional, si lo considera necesario.

La unidad de análisis se planteó a partir de una selección no probabilística de 106 estudiantes del noveno semestre de las carreras de la facultad, bajo consideraciones de una mejor madurez en las respuestas y el auxilio mental de su historial académico para poder responder a las interrogantes de forma más crítica. El proceso de categorización de las respuestas se realizó con el programa estadístico MAXQDA10, por ser de apoyo a la investigación cualitativa.

Resultados

Luego del análisis de las respuestas se utilizó la pregunta 1 para hacer una estratificación generacional. Se determinó que el 67 % de los encuestados pertenece a la generación *Millennials* de la década de los 90 (fueron categorizados como M9) y el 33 % pertenece a la generación *Millennials* de la década de los 80 (quienes fueron clasificados como M8). La media aritmética de la edad a la que tuvieron acceso a la tecnología los M9 fue a los 12 años, en tanto que la edad a la que tuvieron acceso a la tecnología los M8 se ubicó en una media aritmética de 17 años.

En el marco teórico de la investigación se determinó que *Millennials* es una categoría cada vez más difundida en los medios de comunicación, que, de manera general, designa a quienes nacieron con la consolidación de la era digital y cuya primera cohorte se fue haciendo adulta en el cambio de milenio (Molinari, 2011). Se habla de las personas nacidas en el periodo 1980-2000.

Aunque algunos autores afirman que los *Millennials* no existen (Rubio, 2016), la realidad vivida muestra significativas diferencias entre los estudiantes que podrían denominarse «tradicionales» y los estudiantes que se encuentran en este naciente siglo dentro de las aulas de la facultad de Ciencias Económicas. Estas percepciones se encuentran delimitadas geográficamente por las observaciones realizadas en el campus central de la Universidad de San Carlos de Guatemala, lo que no se generaliza para las sedes regionales de dicha universidad, porque estas se encuentran en el interior de la república. El contexto de las sedes regionales podría estar matizado por la ruralidad del país. En ese sentido, será necesario realizar otras investigaciones para las sedes regionales.

De acuerdo con el conocimiento empírico previo, lo que se ha logrado apreciar en primera persona, inicialmente como estudiante universitario y luego como actor docente universitario entre 1995 y el año 2018, es lo siguiente: la enseñanza de finales del siglo XX estuvo centrada en una educación traslativa. Orientada hacia un estudiante que se sentaba y escuchaba, anotaba, ponía en práctica lo aprendido y contrastaba. En síntesis, un estudiante tradicional.



Ese estudiante era un receptor feliz de estar en contacto con nuevos conocimientos, para él ignorados hasta ese momento. De acuerdo con las condiciones sociales de Guatemala, hasta antes del año 2000 los conocimientos transmitidos por el docente eran difíciles de ser adquiridos por cuenta propia. Por un lado, no había incentivos para las importaciones de libros y la producción nacional era escasa, lo que provocaba altos precios para esos productos. Los estudiantes de Ciencias Económicas no tenían tiempo para ir a la Biblioteca por su característica principal de trabajadores diurnos y estudiantes nocturnos; asimismo, no tenían recursos económicos para comprar libros. En ese sentido, el estudiante valoraba mucho la acción docente. Los docentes eran personajes que admiraba. El proceso de enseñanza estaba orientado a nivelar conocimientos entre grupos de estudiantes, en función de escalas de escolarización, por ejemplo primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo, etc.

El estudiante del último decenio del siglo XX era ordenado, seguía instrucciones, seguía pasos, verificaba el cumplimiento de las indicaciones y entregaba un producto. No llegaba a estudiar si no llevaba papel y lápiz. Sentía la necesidad de recibir indicaciones explícitas para poder proceder. Tomaba notas como una acción indispensable del proceso de aprendizaje. Los conocimientos eran importantes si el autor de los mismos era importante. Su tecnología de estudiante estaba constituida por papel y lápiz y en una mejor posición se encontraban quienes tenían una máquina de escribir.

Ese estudiante del siglo XX estaba influenciado por las teorías de Charles Darwin (1859). Sabía que en la vida social sobrevive el más fuerte, sabía que el que tiene el conocimiento tiene el poder. Su forma de trabajar tenía relación con el positivismo (Lucio-Villegas, 2011). Para estudiar aislaba los elementos del todo. Para estudiar el estudiante también se aislaba; hacía sus lecturas en privado. Dicho estudiante sabía que hay reglas, normas, sanciones. Sabía que es importante identificar los hechos, las fechas, los datos. Buscaba siempre hacer las cosas del modo correcto. Seguía un modelo y esperaba que sus resultados se asemejaran en un buen porcentaje a lo que se le pedía.

En la experiencia vivida en la facultad de Ciencias Económicas, el docente ante los estudiantes tradicionales se sentía cómodo. Sabía que era el único con conocimientos. Era el dueño de los procedimientos. El profesor hablaba y los estudiantes debían poner atención. No había segundas formas de hacer las cosas. Las cosas se hacían como el profesor lo dictaba. El profesor preguntaba, los estudiantes daban respuestas correctas o incorrectas. El profesor calificaba. Los estudiantes no cuestionaban las calificaciones. Los estudiantes no cuestionaban el método docente. El docente medía el tiempo. Decía cuándo se debía iniciar un proceso y establecía cuándo se debía finalizar cada proceso. Para el profesor del siglo XX las cosas cambiaban en el mediano y largo plazos. Los estudiantes debían esperar los resultados, todo llegaba a su tiempo.



De acuerdo con lo observado en la facultad de Ciencias Económicas de la USAC, el profesor del siglo XX llegó al siglo XXI y se encontró con estudiantes que no son «normales». No se están quietos. Él asigna tareas y no ve que las realicen. Cuando el profesor les cuestiona sobre su inactividad, los estudiantes le muestran que han avanzado más de lo establecido porque descargaron los contenidos del internet. Los estudiantes tienen libros en sus celulares, tienen los contenidos de las clases subsiguientes. Tienen tutoriales con acciones docentes más dinámicas. El profesor pide que copien lo escrito en la pizarra y ellos toman una foto de la pizarra. El profesor explica un procedimiento y los estudiantes navegan en internet buscando otras opciones más fáciles. Los estudiantes hacen uso de una tecnología que el profesor no domina. Parece que los estudiantes no tienen límites.

Los nuevos estudiantes son estudiantes que contradicen. Están en clases y al mismo tiempo están conversando con personas que están en la distancia. Sus conversaciones son globales. Cuando tienen una duda no consultan al profesor, consultan en la red y alguien en la distancia responde, explica y recomienda procesos diferentes a los que el profesor está indicando. Son estudiantes que hacen preguntas para evaluar al profesor, porque ya tienen las respuestas. Se burlan del docente. Le toman fotos y las publican en las redes sociales, con comentarios sarcásticos. Todo lo que el profesor dice en clase lo graban. Estos señalamientos han sido compartidos por los catedráticos de la facultad de Ciencias Económicas en reuniones de refacción y en los salones de catedráticos.

Los docentes señalan que los *Millennials* son estudiantes que no quieren leer. Quieren que se les enseñe con fotos, figuras y diagramas. Quieren ver todo en un solo vistazo. Quieren explicaciones de un minuto. Quieren clases con videos y con audios que no sean «aburridos». No escuchan, graban con sus celulares. No quieren plazos. Quieren un proceso educativo abierto. No entregan tareas y no se afligen, quieren otras opciones. No quieren escribir, para ellos eso es anticuado. El profesor no sabe. El profesor no puede. El profesor aburre. Ellos quieren jugar. No quieren un docente convencional. Quieren que todas las tareas se hagan en grupo y que no les resten demasiado tiempo para las actividades sociales. No quieren estandarizar los trabajos escritos. Quieren que se acepte que cada quién lo haga con su propio tipo de letra, con su propia forma de redacción. Estos estudiantes copian y pegan. Los derechos de autor para ellos no son importantes. Consideran que la educación debiera centrarse en frases. Quieren una frase para publicar. Quieren metáforas. Quieren ser protagonistas. Quieren hacer dos cosas al mismo tiempo. No quieren escuchar, quieren hacer. Les interesa la tecnología. Primero quieren observar y luego decidir si les gusta o no lo que se les pretende enseñar.

El estudiante del siglo XXI quiere saber para qué le va a servir determinado conocimiento. De esa respuesta depende el nivel de esfuerzo que pueda poner en el aprendizaje. Si no se puede hacer rápido, no sirve. Él no quiere saber; quiere decir “yo lo descubrí”, “yo lo vi”. El estudiante del siglo XXI no quiere contenidos, quiere vivir experiencias. Quiere que se le



muestre en dónde encontrar el contenido. Saber en dónde buscar la información es su meta en materia de educación. De forma metafórica “Quiere comer, pero no quiere cocinar”. Quiere que todos le ayuden.

De acuerdo con la revisión de la literatura, esta concepción e interpretación del mundo percibida empíricamente desde el punto de vista de los docentes, es una consecuencia de la invalidación del concepto de “verdad”. Esto sucedió al paso de las corrientes del Modernismo y el Posmodernismo. De acuerdo con Taylor (2005), estos jóvenes evidencian las influencias del Posmodernismo debido a que fue una corriente de pensamiento que criticó seriamente la existencia del concepto de verdad. Mientras que para la tradición moderna la verdad es un objeto alcanzable por medio de la aplicación de métodos científicos aceptados y respetados, para la concepción posmoderna la verdad no existe más allá de la interpretación y la posibilidad de poner en práctica diversos juegos del lenguaje, cada cual con sus propias reglas. Los jóvenes *Millennials* se han formado en el contexto sociohistórico de crítica a los métodos y valores de la modernidad, por lo cual tienden a valorar las opiniones y preferencias personales por sobre la verdad o la razón o la ciencia. Estos jóvenes consideran que la educación es una mercancía, por eso esperan que su acercamiento al conocimiento sea lo más rápido, entretenido y sencillo posible (Ibáñez, Cuesta, Tagliabue, & Zangaro, 2008). (Ibáñez, Cuesta, Tagliabue y Zangaro, 2008).

Los autores citados señalan que los jóvenes *Millennials* tienen escasa habilidad para resolver problemas, para seguir una argumentación o hacer una demostración. Cuando ingresan a la universidad experimentan una brecha entre sus expectativas y la realidad curricular. En la mayoría de los casos, esa experiencia conduce a los estudiantes a la deserción, la frustración o el fracaso. Durante los primeros decenios del siglo XXI el “bajo rendimiento académico universitario” ha llegado a cifras alarmantes (García, 2015). Muchos de estos jóvenes sienten que los contenidos, y los mismos docentes y sus prácticas, no responden a sus expectativas y desde ese lugar cuestionan el sistema.

Debido a que los estudiantes *Millennials* han puesto en entredicho la relación entre el docente, el alumno y la didáctica universitaria, muchos investigadores norteamericanos y europeos han realizado extensos y detallados estudios al respecto, con el fin de plantear ofertas más flexibles, carreras más cortas y con un predominio de la práctica sobre la teoría (Oblinger, 2003).

Además de la ya descrita percepción docente, la información de las consultas hechas a los estudiantes del noveno semestre de la facultad de Ciencias Económicas, en el campus central de la USAC, tienden a plantear los resultados siguientes. Inicialmente, con la evaluación de los objetivos del curso se utilizó la pregunta 2. ¿Qué aprendió con las clases de historia de la estructura agraria en Guatemala? Esa información se contrastó con los objetivos de la unidad y del curso 4490, señalados en el programa de curso y expuestos al inicio de este artículo. Al



respecto se determinó que en el caso de los M9 el 35 % de quienes citaron lo aprendido plantearon respuestas relacionadas con lo que el curso pretendía enseñar. El 65 % respondió aspectos no relacionados. Las respuestas se agrupan en variables muy dispares. Cítese los ejemplos siguientes: “yo aprendí” cómo crece la economía, si es bueno invertir en productos agrícolas, no recuerdo ni al licenciado, como cultivar mejor, tipos de empresas a fundar, conocimientos generales, el mal uso de técnicas agrícolas, parte de nuestro pasado, cuántas empresas agrícolas existen, los productos agrícolas y sus beneficios, cómo organizar la producción, a tirar la basura en su lugar, entender cómo trabaja la sociedad guatemalteca; yo aprendí muy poco. También se repitió muchas veces la expresión “no aprendí nada”.

En el caso de los estudiantes clasificados como M8 se determinó que un 26 % de estos estudiantes respondieron aspectos relacionados con los objetivos del curso, pero un 74% citó frases no relacionadas. Por ejemplo, “aprendí” dónde quedan las tierras, la relación con la producción, las formas de producción, acontecimientos, información nueva, oportunidades de inversión, la fertilidad del suelo, las siembras y las cosechas, que las personas siembran y venden sus productos, lo que podemos comer, el comportamiento agrario de por lo menos 5 años y, conocimientos generales. La última frase fue repetida muchas veces, así también la expresión “nada”.

Al analizar la pregunta 3, se estableció que el 91 % de los estudiantes que respondieron la encuesta nunca han estado en el área rural del país y un 4 % adicional solo ha estado algunos días. En estas respuestas no existió diferencia entre la separación M8 y M9.

En la revisión de respuestas de la pregunta 4. ¿Qué cosas cambiaría de la forma de estudiar la historia de la estructura agraria de Guatemala? Se estableció que los estudiantes M9 quitarían a los docentes que no explican o que explican sin claridad, también quitarían el dictado, la falta de práctica, la falta de relación con el presente, lo aburrido y tedioso del curso, un porcentaje de clases magistrales, un porcentaje de teoría, la lectura de diapositivas, las diapositivas que no se entienden, las tareas que no valen puntos, a los catedráticos que no tienen pasión por el curso, los ejemplos que no se enfocan al país, el uso de la cañonera, los libros muy extensos y los materiales de apoyo muy extensos.

Otros señalamientos más puntuales plantearon que es necesario quitar al catedrático auxiliar porque el docente titular solo a él lo ponía a dar clases, otros estudiantes quitarían el curso completo por otro, la falta de juventud de los docentes, la falta de material audiovisual y el corto alcance de las clases.

Los estudiantes de la generación M8 señalaron la necesidad de quitar del curso lo siguiente: la falta de dinamismo del catedrático, la falta de material audiovisual, la falta de práctica, la falta de relación con el presente, la falta de relación con la carrera, la lectura de diapositivas, las diapositivas como técnica de enseñanza, los libros con mucho texto de relleno, porque no



sirven para nada; lo aburrido y lo tedioso, los materiales de apoyo muy extensos, un porcentaje de clases magistrales y un porcentaje de teoría. Un estudiante señaló “todo, porque lo olvidé”.

Como se observa en esas respuestas, parece que los estudiantes están sincronizados. En ese sentido, es posible considerar que sus demandas tienen influencia de otros factores independientes a la fecha de su nacimiento. Posiblemente, esto tenga que ver con la enculturación de los estudiantes clasificados como M8 que a la fecha están inundados de propuestas tecnológicas al igual que los M9.

Al hacer una selección de 3 elementos principales señalados en la pregunta 5 ¿Cómo se aprende más?, se determinó que los M9 perciben que se aprende más combinando las explicaciones del profesor y la práctica; otra opción es utilizando videos y ejercicios prácticos y una tercera opción es con ejercicios prácticos y lecturas. Nótese que en dos de las combinaciones se ha omitido la participación del profesor y se le ha sustituido por videos y por lecturas.

De igual forma para la pregunta 5 la generación M8, determinó que las mejores estrategias de aprendizaje combinan las explicaciones del profesor con práctica de campo, las explicaciones del profesor con ejercicios y las explicaciones del profesor con videos. En estas respuestas se observa con claridad la diferencia generacional que asigna importancia al profesor en todas las combinaciones didácticas.

En la pregunta 6, los M9 plantearon que las prácticas más efectivas para ganar el curso fueron: buscando películas, con videos y lecturas, escuchando relatos de personas adultas a las que se les hicieron preguntas del curso, haciendo mapas mentales, grabando las clases, grabando la propia voz y escuchándose con audífonos, estudios en grupo, con el diccionario a la par, elaborando artículos en grupo, lecturas en voz alta y caminando, lecturas y discusiones en grupo, lecturas, resúmenes y cuestionarios, lecturas en la biblioteca, lecturas en la madrugada.

En esta pregunta las respuestas de los estudiantes M8 se centraron en otras estrategias efectivas, relacionadas con las experiencias del trabajo, haciendo cuadros sinópticos y mapas mentales, lecturas de artículos de periódico y memorizando lo necesario.

En la pregunta 7, los estudiantes fueron cuestionados en el noveno ciclo de su carrera para valorar el aprendizaje de la historia de la estructura agraria en el cuarto ciclo. ¿Como influyó la historia de la estructura agraria en el desempeño de su carrera? El 50 % de los clasificados como M9 señalaron que estos contenidos “no influyeron en su rendimiento académico”. El 21 % señaló que “les afectaron hacia un bajo rendimiento académico”; sólo un 29 % indicó que esos contenidos incidieron en su desempeño hacia un alto rendimiento académico. En el caso de los estudiantes clasificados como M8 las respuestas señalan que los contenidos de la



historia de la estructura agraria, en el 60 % de los casos, no influyeron en su rendimiento académico. El 11 % de los estudiantes M8 señaló que dichos contenidos afectaron de forma negativa su desempeño académico, en tanto que el 29 % indicó que la historia de la estructura agraria les ayudó a alcanzar un alto rendimiento académico.

Los estudiantes fueron cuestionados sobre sus demandas para la enseñanza de la historia de la estructura agraria dentro del curso 4490. De forma general solicitan dos tipos de acciones, unas por el lado de la didáctica del curso y otras por el lado de las características del catedrático que imparte dichos contenidos.

Por el lado de la didáctica del curso, los estudiantes solicitan la programación de actividades de campo. El planteamiento se centra en el formato de clases teórico-prácticas. Para la parte de la teoría proponen adaptar los contenidos a la realidad, incluir anécdotas, programar un aprendizaje más rápido, clases al aire libre, dinámicas, participativas, con audiolibros, documentales, dramatizaciones de las lecturas, fotos, mapas, reflexiones, videos, cuadros sinópticos, debates, demostraciones, dinámicas, esquemas, exposiciones de los estudiantes, foros, conversatorios con campesinos afectados, laboratorios, lecturas anticipadas, leer en clase, libros mediados, mapas mentales, más claridad, más demostración, más interrelaciones, más material audiovisual, más tecnología, menos teoría, otros libros de lectura, películas cortas, películas en 3D, presentaciones personalizadas, resolución de problemas en clase, resúmenes, videos con resumen, resúmenes con explicación, sintetizar y en general adicionar más tiempo de clases para ese capítulo.

En la parte práctica proponen trabajos en grupo, viajes a una empresa agrícola de exportación para conocer el proceso productivo, enseñar cómo funciona la maquinaria agrícola, entrevistas a pobladores, excursiones, viajes a lugares cercanos, visitas a lugares naturales, visitas a algún ingenio, visitar hemerotecas, visitar museos y dar seguimiento a estos contenidos en el área profesional, para relacionarlos con la carrera.

En las estrategias de aprendizaje referidas al catedrático, señalan los requerimientos siguientes: catedráticos jóvenes, consecuentes, dinámicos, especializados, que conozcan el área rural, preparados para impartir sus clases, que despierten el interés en el curso, que expliquen muy bien, que se expresen bien, que sean profesionales en su vocabulario y no vulgares, que los motiven a ser profesionales y académicos, que no hablen de política, que den ejemplos claros, ejemplos reales, enfocados en la carrera, explicaciones que se sientan reales, que puedan explicar por párrafos los resúmenes, que expliquen la forma de influir en el futuro, que señalen los puntos clave, no mentiras, quitarle a las clases el romanticismo, más relacionadas con el trabajo, con la vida actual, responsables. Catedráticos con capacidad para dar los contenidos tipo narraciones, que puedan hacer una clase inclusiva, con datos actuales, que puedan utilizar líneas de tiempo para llevar una secuencia lógica de la historia, que puedan auxiliarse de la facultad de Agronomía y que puedan invitar a ingenieros agrónomos.



Cuando se promovieron las remembranzas de los catedráticos que impartieron la historia de la estructura agraria para estos estudiantes se obtuvieron respuestas de tres tipos, señalando la clase, señalando al catedrático y señalando la estrategia didáctica.

El 30 % de los estudiantes refirió satisfacción por el recuerdo. Un catedrático comprometido con el aprendizaje, mostraba interés en los estudiantes y les ponía atención. Un catedrático con gran dominio del tema y una forma motivante de dar las clases. El 70 % de los estudiantes recordó que el curso fue aburrido y sin importancia, con cuestionarios grandísimos y diapositivas con párrafos copiados del libro, saturadas de texto, muchas diapositivas, clases con videos pero sin participación de los estudiantes; siempre diapositivas, una clase con la luz apagada, medio explicada, estudiantes regañados por dormirse, solo de lectura, con temas en desorden y el uso de diapositivas no explicadas a profundidad.

Estos estudiantes también refirieron que recuerdan a un catedrático aburrido, que hacía cuestionarios, que no explicó la importancia de aprender los contenidos, que apagaba la luz, solo excusas por los errores ortográficos en las diapositivas, que avanzaba muy rápido las diapositivas, no señaló las consecuencias de la historia hasta nuestros días, daba sueño, no era dinámico, no tenía voz alta, no era práctico, escribía en la pizarra y los alumnos sólo tomábamos fotos, regañaba por no copiar a la par de lo que escribía, explicaba un libro sin ninguna secuencia, no explicaba, sólo dictaba páginas para leer, irresponsable.

Otro grupo de estudiantes refirió que el catedrático jamás dio clases, solo habló de política y de elecciones en la facultad, no explicaba lo que realmente decía el libro, contaba su vida en lugar de dar clases, leyó diapositivas todo el semestre, muy engañoso, ponía tareas y luego de entregarlas decía que no valían puntos; muy malo en el tono de voz, no comparaba con la realidad, no cumplía con lo que se espera de un catedrático, no dejaba tomar fotos a las diapositivas ni las compartía, pedía cuestionarios, no despertó el interés, no era ameno, no era consecuente, se notaba que sólo buscaba el dinero, no interactuaba con los alumnos, ni él se interesaba en sus clases, no logró que se quedara nada, no se apoyaba en la tecnología, no se basaba en el libro, se salía del tema, hacía comprar otros libros que no eran del curso, se sentaba en el pupitre a leer sus notas, solo daba el material de apoyo sin explicarlo, cuando uno preguntaba respondía que para eso estaba el libro, pasaba literal el libro a las diapositivas, desactualizado, poco práctico.

Análisis

Sara Polo del periódico español *El Mundo*, publicó el 9 de marzo de 2016 que “en medio de un sistema universitario cambiante, que parece no encontrar el equilibrio entre las necesidades de los alumnos y profesores, los docentes critican a los alumnos y estos denuncian la falta de calidad de sus docentes” (Polo, 2016, pág. 2) (Polo, 2016: 2). Dicho artículo muestra que la percepción negativa de los docentes en el nivel universitario no es un tema que se dé



únicamente en la facultad de Ciencias Económicas de la USAC, ya que, un sondeo sobre este tema en los medios de comunicación del mundo, permite establecer que esa crítica es constante (Semana.com, 2016) (Apellido de columnista o autor de artículo, 2016). Lo importante, ante estos señalamientos es la oportunidad que dan de poder reflexionar sobre el actual papel del docente en el proceso de aprendizaje del estudiante universitario y los posibles tópicos que se han obviado al ejercer dicha labor. El docente ya no informa, ahora debe tomar el mástil de la bandera “es mejor crear, que copiar”, pero el estudiante debe estar, en todo momento, informado y concienciado respecto de las actividades que se realizarán para alcanzar este tipo de aprendizaje.

De acuerdo con la guía de recomendaciones didácticas para el regreso a clases (USLP, 2009) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, los profesores deben comunicar a los alumnos la orientación del curso, el tiempo que tienen para desarrollar los contenidos, las estrategias presenciales, semipresenciales y virtuales que llevarán a cabo y los criterios y procedimientos para las evaluaciones. Señalan que un alumno bien informado no se sorprende negativamente de las acciones docentes, pero si se ignoran estos planteamientos el estudiante evalúa bajo su propia perspectiva cada una de las acciones del docente.

En dicha guía también se señala que no es lo mismo conducir el aprendizaje de grupos grandes o de grupos pequeños. En el grupo grande se debe trabajar con muchos ejemplos, sin dirigirse únicamente a un estudiante para aclarar dudas; en grupos pequeños se debe seguir una guía de aprendizaje más detallada y la resolución de dudas debe ser individualizada. En grupos grandes es necesario iniciar cada clase con motivación y compromiso. En grupos pequeños es necesario iniciar cada clase con autoevaluación del nivel de avance. En ambos grupos es importantísimo iniciar las sesiones con puntualidad. En los grupos pequeños se deben dar asesorías académicas personalizadas. En grupos grandes todas las preguntas y respuestas se deben generalizar para todo el grupo. En grupos grandes es importantes recordar en cada clase la corresponsabilidad del aprendizaje entre profesores y estudiantes. En grupos pequeños se debe recordar que el profesor es un tutor que monitorea y acompaña al alumno en su proceso de aprendizaje, pero con la claridad de que el alumno es responsable del mismo. En grupos pequeños se deben resolver en público los problemas resueltos de forma individual. En grupos grandes se deben realizar debates y discusiones sobre la resolución de problemas resueltos en grupos.

Reyna Rodríguez del área de innovación curricular del Instituto Tecnológico de Sonora señala que, en el proceso de aprendizaje, el docente universitario debe tener presente, en todo momento, que sus acciones están orientadas a desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los alumnos para enfocarse en su futuro profesional y no en la aprobación de un examen en el corto plazo. En ese sentido, el proceso debe proveerles herramientas para formar su responsabilidad y no para la transmisión de contenidos; la formación de los alumnos es capacitación para aprender a organizar información, aplicar procedimientos y tecnologías,



obtener resultados, hacer interpretación colaborativa y de apoyo mutuo, con la permanente presencia del docente para evitar el error, para corregir las características negativas que son plenamente humanas, para hacer del estudiante consciente de su formación, para ayudar al estudiante a encontrar la conexión entre todos los elementos de los que se dispone para sus fines de superación y señalando en cada momento los límites del aprendizaje (Rodríguez, 2007).

En grupos grandes la evaluación formativa debe hacerse estratificada, cada coordinador evalúa a su grupo y el catedrático evalúa las formas de evaluación de los coordinadores. En grupos pequeños el catedrático evalúa a todos los alumnos. Las técnicas de evaluación en grupos grandes deben incluir análisis de casos, desarrollo de proyectos, ensayos, investigaciones documentales y de campo, simulaciones, juegos de roles, paneles de presentación, recorridos, entrevistas e informes de actividad. Las evaluaciones de grupo se fundamentan en la revisión de la calidad y no en la cantidad. En grupos pequeños se deben hacer artículos académicos con revisiones intermedias y acumulativas dirigidas por el catedrático, experimentos individuales, grupos focales, solución de cuestionarios, fichas de trabajo y bitácoras de observación. En ambos grupos, todas las técnicas de evaluación deben estar dirigidas a la construcción del aprendizaje y no como simples medios de evaluación (USLP, 2009).

El intercambio de información entre el catedrático y los alumnos es una característica de las tecnologías de información. La tecnología no debe emplearse como una réplica del salón de clases, ni como biblioteca para almacenar documentos. La tecnología es mejor utilizada cuando su finalidad es la realización de foros de discusión, para aclarar dudas, para la evaluación de avances y para lograr la participación de todos los estudiantes, principalmente en grupos grandes. Las tecnologías de la información también deben servir como medio de actualización de la información y para mantener actualizados a los estudiantes sobre todos los anuncios que son de su interés. Son útiles para la realización de encuestas, enlaces, calendarios y lecturas previas a la clase. Todas las actividades estudiantiles deben iniciarse con la entrega de una guía de trabajo y su respectiva forma de evaluación. La efectividad docente debe considerar la diversificación del proceso de aprendizaje, con la claridad de que cada actividad debe considerar un producto para el aprendizaje y para la evaluación (evidencia), (USLP, 2009).

De acuerdo con los resultados de esta investigación, en el curso 4490 no se están logrando los objetivos señalados y por lo tanto no se está aportando al perfil del egresado. Este resultado no demerita la importancia de dichos contenidos para la formación de los profesionales universitarios que se gradúan en la facultad de Ciencias Económicas, sin embargo, señala que no se está logrando la conciencia necesaria en la necesidad de aprender esos contenidos. Posiblemente sea necesario definir los límites de su enseñanza para modificar los objetivos del curso y la forma de ofrecer los contenidos a los estudiantes.



En palabras de Joaquín Prats (2007), doctor en Historia Moderna, especializado en Didáctica de la Historia de la Universidad de Barcelona, la enseñanza de la Historia pretende ayudar a comprender las claves que están detrás de los hechos. Enseñar Historia tiene un alto nivel formativo. No enseña la causa de los problemas actuales, pero sí muestra las claves del funcionamiento social en el pasado. Es un laboratorio de análisis social. Permite comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, analizando causas y consecuencias. Este investigador señala con claridad que la enseñanza de la Historia no explica el presente, explica el pasado. Es un error enseñar la Historia para pretender señalar que todo se repite o que permitirá visualizar el futuro. La Historia aporta elementos contextuales determinados, y muestra cómo las cosas van adaptándose a cada nueva época. Sirve para reafirmar una identidad y criticarla; no debe utilizarse como una estrategia nacionalista, patriótica o política. Debe servir para superar ideas obsoletas o mentiras disfrazadas de historia. Debe servir para mostrar que las sociedades particulares conviven en un mundo más amplio. Debe servir para demostrar que lo cívico y lo ético muchas veces se fragua sobre la ignorancia de los hechos. Debe servir para develar los valores humanos en función de sus acciones.

De acuerdo con Prats, la historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio y con visión, pero debe estar lo más fundada posible, ya que este mundo está lleno de incertidumbre. La historia es un instrumento para aprender a realizar análisis sociales, desarrollar habilidades intelectuales y potenciar el desarrollo personal. Es un error docente considerar que estudiar la historia permitirá suavizar las insatisfacciones sociales y resolver los problemas que la sociedad en su conjunto no ha sabido superar. Esa es una ingenuidad pedagógica, porque la enseñanza de la historia no neutraliza los hechos y no promueve el consenso. Ofrecer esto ha provocado desconcierto en los estudiantes, lo que ha debilitado la propia convicción del profesorado. Adicionalmente, el autor señala que hace falta una comunidad investigadora e innovadora que muestre una mejor didáctica para la enseñanza de la historia (Prats J. , 2007) (Prats, 2007).

Es oportuno señalar que el docente debe tener claro y explicar a los alumnos que la historia no es una verdad acabada. La historia no es una secuencia de datos que deben aprenderse de memoria, es más interesante que los alumnos comprendan que debemos saber lo que pasó y aprender la forma de cómo explicarlo. La historia debe servir para construir conceptos, formular hipótesis, clasificar fuentes históricas, analizar y validar las fuentes, diferenciar la causalidad de la casualidad, diferenciar lo coyuntural de lo estructural, asignar diferentes grados de credibilidad a las fuentes. Para lograr esto es necesario reflexionar en los métodos y las técnicas como parte sustancial del aprendizaje. Varios cursos de historia son necesarios. Unir toda la historia en un solo curso pone dificultades serias para su didáctica. Esa propuesta no tiene consistencia ya que la historia tiene muchos objetivos educativos ligados. Buscar el simplismo para enseñar historia no es parte de los objetivos de la educación. Asimismo, sustituir unos contenidos por otros y las palabras difíciles por otras más sencillas no cambian



la realidad. Hay que recordar que las mejores lecciones son las que no te sacan de dudas, sino que te abren nuevas preguntas. Lo que debe impulsarse es trabajar por dar un fuerte impulso a la innovación didáctica de la enseñanza de la historia. Enseñar la historia debe ser una profesión creativa, llena de inteligencia y acción que lidere los procesos de cambio pedagógico (Prats J. , 2007) (Prats, 2007).

Conclusión

Tal como se aborda en la actualidad, la enseñanza de la historia de la estructura agraria de Guatemala influye en el bajo rendimiento académico de los estudiantes universitarios del siglo XXI, quienes manifiestan que la utilidad de los contenidos aprendidos no tiene relación con las carreras de los egresados y no aporta a la formación profesional de los mismos.

De acuerdo con lo establecido en esta investigación, es posible comprender que existen grandes desafíos para la enseñanza de la historia de la estructura agraria de Guatemala, en el contexto de los estudiantes de la facultad de Ciencias Económicas, USAC. La identificación de tales desafíos hace posible la búsqueda de acciones docentes que puedan permitir mejorar el rendimiento académico de los estudiantes que en el futuro próximo abordarán el curso 4490. En ese sentido se encuentra gran potencial para revertir la percepción que los estudiantes tienen respecto de esos contenidos.

El primer desafío identificado señala que los profesores deben conocer los nuevos y diversos estilos de aprendizaje. A este respecto, los autores Pantoja, Duque y Correa (2013) realizaron un recorrido cronológico de los estudios relacionados con estilos de aprendizaje, publicación que se recomienda leer para que los docentes puedan tener un panorama de actualización oportuno. La generalización de que todos los estudiantes *Millennials* prefieren trabajos grupales no es posible en el contexto de la facultad de Ciencias Económicas, ya que se evidencia que esta preferencia está en función de la relación social en la que cada alumno ha estado inmerso. En ese sentido, es importante que al inicio de la materia se realice una evaluación diagnóstica que permita definir las preferencias de cada grupo. Lo que se señala en concreto es que los catedráticos deben actualizar sus metodologías docentes y las estrategias didácticas que parecen estar débiles frente a las necesidades del proceso de aprendizaje de la historia de la estructura agraria, lo que se sugiere innovar.

Al respecto es importante dejar claro que innovar no es hacer cosas diferentes sino cosas mejores. En materia de educación universitaria la innovación debe representar una planificación consciente de los objetivos de aprendizaje, mejoras en la infraestructura, modernización de los sistemas de gestión, cambio de mentalidad sobre el sentido de la enseñanza universitaria, una clarificación del papel de la universidad en el siglo XXI y un nuevo enfoque de la docencia para el desarrollo personal y profesional de los egresados (Zabalza, 2004).



Es significativo replantear los contenidos del estudio de la estructura agraria de Guatemala en función de la aplicación de competencias profesionales y no en función de corregir la realidad social. Para este efecto los docentes deben aprender a utilizar el lenguaje de sus estudiantes en beneficio de mejorar su vocabulario. El estudiante debe aprender a enfocarse, pero esto no se logrará si el docente considera que no es su responsabilidad abordar estos objetivos de aprendizaje.

El docente debe dirigir un proceso activo, apoyar la transición entre el área común y el área profesional de sus estudiantes, integrar elementos virtuales a la acción docente, ejemplificar cada contenido con problemas de la vida real, plantear con claridad ante los estudiantes los objetivos de aprendizaje, motivar hacia la autoevaluación, transmitir interés por el estudiantado, aconsejar de forma propositiva, reforzar las creencias que motivan a los estudiantes, no atacar la autoestima de los estudiantes, preparar recursos tecnológicos de apoyo, potenciar el rendimiento académico. Generar el interés social. Fomentar la creatividad e inspirarlos a ser mejores seres humanos.

No se aboga por que el docente se adapte a las pretensiones de los estudiantes, lo que sugiere es que los docentes retomen el papel de enseñanza, ya que se establece que los jóvenes están necesitados de ideales y encaminar el empirismo pragmático por la finalidad académica. Se tiene claro que una generación carente de identidad necesita superar sus propias expresiones en función de objetivos sociales. Una juventud carente de solidaridad necesita aceptar que existe una realidad interdependiente y que pueden accionar no sólo en busca de su propio bienestar o sus actividades sociales, sino que deben encaminarse hacia la responsabilidad familiar, comunitaria y social. Los estilos de comportamiento no son limitantes para el aprendizaje sino una forma de construir conocimiento a partir de la diversidad. El rechazo a la cultura necesita ser sustituido por una nueva cultura y cada estudiante puede, a través del análisis de la historia, convertirse en un agente de construcción social. El bajo rendimiento académico se debe a una diferenciación entre el lenguaje hablado y el escrito, el docente debe evaluar los valores lingüísticos y darles sentido en su función de educador, con el fin de ampliar el vocabulario de los estudiantes y no adaptar su vocabulario a la forma de hablar de los alumnos.

Las prácticas innovadoras dependen del entorno del aprendizaje, pero lo que debe motivar la actividad docente es la eliminación del aprendizaje mecánico, eliminar las prácticas que privilegian lo informativo, cada docente tiene la obligación de enseñar más allá de lo que el estudiante pueda leer o investigar con las tecnologías de comunicación actuales.

Sin embargo, si el docente no tiene apertura no podrá crear el clima de aprendizaje. Es necesario un docente que revele los conocimientos y las fuentes del conocimiento, que explique los principales conceptos y sus diferencias, que integre lo nuevo con el saber acumulado, vincule el tema con los aprendizajes previos, vincule el tema con la realidad



nacional, genere discusión y estimule la participación de todos los estudiantes y no solo de los más extrovertidos. Los resultados muestran la necesidad de un docente que haga síntesis conceptual, brinde recomendaciones, señale la utilidad de lo aprendido y muestre a los estudiantes el camino para el aprendizaje autodidacta (Padilla, 2016).

Por otro lado, también es importante señalar la necesidad de que los docentes busquen entrelazar dialécticamente el entramado complejo y dinámico que la historia tiene con los eventos presentes, de tal forma que los contenidos no aparezcan como relaciones aisladas que desempolvan el pasado así, sin más (Prats J. , 2000) (Prats, 2000). En las demandas de los estudiantes se descubre la necesidad de un trabajo docente que presente la historia de la estructura agraria con niveles de estudio adaptados a las capacidades operativas de los estudiantes y no en el nivel extremadamente abstracto, aunque el camino del aprendizaje señala que cada alumno debe llegar a este nivel como un reflejo de su evolución cognoscitiva.

Es importante también identificar que la tecnología actual proporciona a los catedráticos mayor posibilidad de reproducir hechos concretos del pasado por medio de vídeos y reportajes analíticos. La responsabilidad docente en este tema tiene que avanzar hacia el abandono de una enseñanza de la estructura agraria puramente memorística y comprensiva. La diferenciación entre el lenguaje cotidiano y el histórico es crucial. El profesorado no debe dar por sabidas las definiciones de muchos conceptos, sobre todo porque en la actualidad muchos de estos han sido desvirtuados por la posmodernidad. En este caso es importante señalar que lo que para el docente resulta totalmente obvio, para el alumno no lo es, sobre todo porque se determinó que un 95 % de los estudiantes que se acercan a este curso no conocen el área rural de forma presencial.

En ese sentido, hay que darles importancia a los significados definidos según los contextos actuales, esto de forma primaria, para luego hacer ampliaciones en función de otros marcos sociales, políticos e históricos, sobre los cuales es importante lograr aproximaciones que los llenen de contenido en la mente de los estudiantes. En esa línea cada concepto debe ser trabajado profundamente. Asimismo, no es importante enseñar todo, sencillamente porque no hay tiempo ni capacidades para aprenderlo. Por lo tanto, es necesario redefinir la amplitud de los contenidos para centrarse no en la superficialidad que permita la memorización indiscriminada, sino contenidos con calidad que permitan generar aprendizajes significativos con progreso gradual. Esto señala la necesidad de evaluar los contenidos del curso en mención, que inician con aspectos teóricos fáciles, abordan posteriormente los difíciles y finalizan con otros contenidos fáciles, todo por cierta idolatría a los libros de texto que al final terminan identificados como los dogmas del aprendizaje y consiguen supeditar la enseñanza del catedrático por lo que el libro delimita. Este comportamiento hace que los estudiantes consideren que dicho estudio sirve únicamente para ganar exámenes.



Con la tecnología utilizada por los *Millennials* no es posible abordar un solo enfoque para la interpretación de la historia, en ese sentido, es importante abrirse a otras posibles interpretaciones y mostrarles las diferencias que se originan en posiciones políticas y en corrientes de pensamiento. Se debe buscar más una historia explicativa que una historia comprensiva, descriptiva o narrativa, diferenciando en todo momento lo estructural de lo coyuntural. También es importante tener claro que la historia de la estructura agraria no es un producto sino un conocimiento en permanente construcción, resultado de sucesivas investigaciones.

Ahora bien, se debe pretender llegar a la abstracción con estrategias didácticas que ayuden a la comprensión de la complejidad, pero asignando al contenido de la estructura agraria el rigor científico y geográfico necesario. Los factores geográficos deben formar parte de la estrategia para la enseñanza de la historia de la estructura agraria, porque su ausencia señala una confusión entre la realidad y la metáfora. La geografía es esencial para la abstracción, ya que no es posible llegar a una correcta interpretación de algo que no se logra ubicar en un espacio físico que parezca familiar con la realidad actual. Al respecto es importante señalar que las unidades geográficas han sido modificadas en el tiempo y por lo tanto la aclaración se hace necesaria, sin embargo, no se puede negar que el territorio sigue siendo el mismo, con cambios de fronteras y cambios de nombres.

Esta investigación permitió establecer que la universidad se encuentra frente a una generación de estudiantes que no quiere finalizar cada contenido con una visión fatalista de que lo explicado en la historia no se puede cambiar, situación que los hace rechazar lo aprendido. El docente tiene el reto de hacer que los estudiantes logren proyecciones del mundo adulto en el que la participación individual moldea una identidad individual y social meritosa. La vida se debe modelar no con el conocimiento de la historia, sino con la elevación de las capacidades individuales de interpretar la realidad e influir en su transformación.

Como conclusión final se señala que el objetivo de las intervenciones analíticas de esta investigación es uno, impulsar la transformación de una dificultad curricular para utilizarla como un elemento que permita incrementar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del presente siglo, fundamentados en la investigación didáctica de la enseñanza de la historia. Esta es una invitación a los académicos y docentes de la historia. El nuevo milenio ha asignado a la didáctica de la historia una nueva apreciación que espera desfogarse en el mundo de la investigación.



Referencias bibliográficas

CC.EE. (2017). *Programa del curso 4490 Problemas Socioeconómicos de Guatemala*. Guatemala: Departamento de área común de Ciencias Económicas, USAC.

Control académico de CC.EE. (Marzo de 2016). Registros de aprobación de los cursos de las carreras de la facultad. Guatemala, Guatemala.

Darwin, C. (1859). *El origen de las especies*. (E. G. Esteban, & A. Zuleta, Trans.) Inglaterra: Alianza.

García, E. (Enero - Junio de 2015). Percepción docente del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la USAC Guatemala que trabajan y estudian. (E. d. Educación, Ed.) *Innovaciones Educativas*, XVII(22), 5-14.

Ibáñez, E., Cuesta, M., Tagliabue, R., & Zangaro, M. (2008). La generación actual en la universidad: el impacto de los *Millennials*. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre. *Memoria Académica*. La Plata, Argentina: FAHCE.

Lucio-Villegas, E. (2011). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. (S. e. 19, Ed.) Valencia: Nau Llibres Edicions Culturals Valencianes, S. A.

Molinari, P. (2011). *Turbulencia generacional* (Primera edición ed.). Buenos Aires, Argentina: Temas.

Oblinger, D. (july/august de 2003). Boomers, Gen-Xers, and *Millennials*: Understanding the 'New Students'. *EDUCAUSE Review*, 38(4), 15-29.

Padilla, J. (2016). *Prácticas innovadoras para generar un aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de Guayaquil*. (U. d. Facultad de Ciencias Económicas, Ed.) Buenos Aires, Argentina: FCE UBA.

Pantoja, M., Duque, L., & Correa, J. (Primer semestre de 2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*(64), 79-105.

Polo, S. (9 de marzo de 2016). Todo lo que los universitarios critican de sus profesores y viceversa. *el Mundo*, pág. 56. Obtenido de <http://www.elmundo.es/f5/campus/2016/03/08/56df0220e2704e576f8b4577.html>

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. (U. d. Andes, Ed.) *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*(5).



Prats, J. (21 de junio de 2007). La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *escuela*(3753), 22-23.

Rendón, T. (Diciembre de 2016). Análisis curricular del curso problemas socioeconómicos de Guatemala. (IPNUSAC, Ed.) *Análisis de la realidad nacional*, Año 5(109), 59-76.

Rodríguez, R. (2007). *Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias*. Sonora: Coordinación de desarrollo académico.

Rubio, J. (5 de Mayo de 2016). ¿Pero existen los *millennials*? (Verne, Ed.) *El país*, pág. 1.

Semana.com. (3 de octubre de 2016). Profesores versus estudiantes ¿Quién tiene la razón? *Semana edición 1878*, pág. 14.

Suárez, M. (2010). *Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio*. (REDIRIS, Ed.) Oviedo, España: Proyecto CLIO.

Taylor, M. (2005). *Generation NeXt: Today's postmodern student-meeting, teaching, and serving, en A Collection of Papers on Self-Study and Institutional Improvement* (Vol. 4). Chicago: The Higher Learning Commission.

Universia.net. (8 de abril de 2016). ¿Qué critican los docentes y los universitarios entre sí? *Universia México*, pág. 11.

USAC. (2016). *USAC en datos*. Guatemala: Dirección General de Docencia; División de Desarrollo Académico.

USLP. (2009). *Guía para profesores: recomendaciones didácticas para el regreso a clases*. México: Secretaría Académica de la Universidad de San Luis Potosí.

Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*(6-7), 113-136.