



**COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EL
ÁREA DE HISTORIA DE VENEZUELA DE LOS ALUMNOS DE III ETAPA
DEL COLEGIO MADRE CECILIA CROS.**

**(Proyecto de Grado para optar al Título de Especialista en Evaluación
Educativa)**

Autor: Sherloune Clervoyant

Tutor: _____

Caracas, Enero de 2012

DEDICATORIA

A mi Dios Todopoderoso por haberme dado fuerzas y la oportunidad de alcanzar nuevas metas, por su misericordia y su amor para conmigo y los míos.

A mis padres por ser de ejemplo para mí en su lucha constante; son mis héroes.

A mis hermanos por su apoyo: Claudel, Clauceny y a Donald por acompañarme y buscarme en todo este trayecto de estudio. Los quiero mucho

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mi Dios, por la fuerza y la constancia dada para culminar con éxito un proyecto de vida. Gracias Jesucristo por tu Gracia.

A mis padres y hermanos por el ánimo constante....Gracias papi y mami

A mis profesores por su apoyo y colaboración para la realización de esta investigación, en especial a la Coordinadora Nancy Castro por su dedicación al proceso de formación y al Profesor Dimas Román por su asesoría a último momento, se los agradezco.

ÍNDICE GENERAL

	p.p
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
ÍNDICE GENERAL	iv
LISTA DE CUADROS	vi
RESUMEN	viii
INTRODUCCIÓN	1
I CAPÍTULO. EL PROBLEMA	4
1.1 Planteamiento del Problema	4
1.2. Objetivos de la Investigación	9
1.2.1. Objetivo General	9
1.2.2 Objetivos Específicos	9
1.3 Justificación	10
II CAPÍTULO. MARCO TEÓRICO	13
2.1 Antecedentes Relacionados con la Investigación	13
2.1.2 Antecedentes de la Organización	16
2.2 Fundamentos Teóricos	17
2.2.1 Fundamentación teórico de la Ciencias Sociales	17
2.2.2 Contenido y Objetivos de las Áreas Sociales	19
2.2.3 La Enseñanza de las Ciencias Sociales y los Valores	22
2.2.4 Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Recursos de Instrucción y Transformación del Hombre En la sociedad del Conocimiento	25
2.2.5 Hacia una didáctica especial de la Asignatura	28
2.2.6 Estrategias Pedagógicas para el Desarrollo de la Planificación En la asignatura de Historia	31
2.2.7 El Proceso de Planificación de Estrategias y los Aprendizajes Significativos	35
2.2.8 Las Estrategias De Enseñanza desde la Perspectiva Didáctica	37
2.2.9 Las Actividades Formativas del Aula y la Intervención del Docente	40
2.2.10 Papel Docente en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de los Alumnos de la Asignatura de Historia	46

2.2.11 Aprendizaje y Enseñanza del Área de Historia	51
2.2.12 Diseño y Selección de las Actividades y Estrategias de Enseñanza	53
2.2.13 Formas de Organización en el Aula	57
2.2.14 Materiales y Recursos Didácticos para la Asignatura de Historia de Venezuela	59
2.2.15 Estrategias de Enseñanza basadas en el Enfoque Constructivistas en la Educación Venezolana	65
2.2.16 La Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje En la Asignatura de Historia de Venezuela	70
2.3 Bases Legales	73
2.4 Definición de Términos	74
III CAPÍTULO. MARCO METODOLÓGICO	78
3.1 Diseño de Investigación	79
3.2 Tipo de Investigación	80
3.3 Población y Muestra	81
3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos	83
3.5 Procedimientos de Recolección de Datos	87
IV CAPÍTULO. ANALISIS DE RESULTADOS	89
4.1 Análisis de Resultados	89
4.2 Diagnóstico Global de los Resultados	102
V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	105
Conclusiones	105
Recomendaciones	106
BIBLIOGRAFÍA	109
ANEXO	112

LISTA DE CUADROS

CUADRO	p.p
1. Actividades para el Aprendizaje	92
2. Estrategias Didácticas de Enseñanza	93
3. Actividades para los Contenidos	94
4. Clases de Historia de Venezuela	95
5. Objetivos	96
6. Contenidos Curriculares	97
7. Materiales y Recursos Didácticos	98
8. Debilidades de los Recursos y Materiales Didácticos	99
9. Interacciones en el Aula	100
10. Diseñar Políticas Educativas para las Estrategias de Enseñanza	101

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	P·P
1. Intervención del Docente	42
2. Acto Didáctico del Docente	47
3. Actividades para el Aprendizaje	92
4. Estrategias Didácticas de Enseñanza	93
5. Actividades para los Contenidos	94
6. Clases de Historia de Venezuela	95
7. Objetivos	96
8. Contenidos Curriculares	97
9. Materiales y Recursos Didácticos	98
10. Debilidades de los Recursos y Materiales Didácticos	99
11. Interacciones en el Aula	100
12. Diseñar Políticas Educativas para las Estrategias de Enseñanza	101



**COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EL
ÁREA DE HISTORIA DE VENEZUELA DE LOS ALUMNOS DE III ETAPA
DEL COLEGIO MADRE CECILIA CROS**

Autora:

Fecha:

RESUMEN

El mejoramiento de la calidad de la Educación, se ha convertido en un reto que se debe asumir como un deber y un compromiso con Venezuela; un gran reto que indiscutiblemente deberá asumir todo venezolano, pero que va a comprometer de una forma más particular y más directa al personal docente. En este escenario, los docentes son quienes van a protagonizar y a hacer posible la realidad de un cambio de una renovación pedagógica y didáctica en los centros escolares. De acuerdo a lo planteado, se debe enfocar la enseñanza de la Historia de Venezuela hacia la formación de un alumno proactivo, donde lo determinante, no es el qué se aprende, sino para qué y cómo se aprende en un tiempo y espacio determinado. En consecuencia, deviene la necesidad de buscar modelos teóricos, científicos y didácticos, ajustados a las nuevas corrientes pedagógicas, que permitan abordar el proceso de enseñanza de manera eficaz. En consideración a lo mencionado, la enseñanza de la Historia de Venezuela, va mucho más allá de ayudar en las tareas de conocer el pasado del hombre. De acuerdo a lo antes expuesto, surge el propósito de la presente investigación de tipo campo la cual se orienta a evaluar las estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el área de Historia de Venezuela de los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros. Concluye que: Con la necesidad de mejorar la enseñanza de los contenidos es fundamental establecer diferentes tipos conocimientos que se dan en el proceso de aprendizaje del estudiante a nivel de las estructuras cognitivas. Recomendación: Capacitar a los docentes desde el punto de vista metodológico, de manera continua y así asegurar su ajuste a las necesidades de los estudiantes, entre ellas dinamizar la enseñanza de la Historia de Venezuela.

Descriptorios: Estrategias de Enseñanza, Procesos de Aprendizaje, Historia de Venezuela.

INTRODUCCIÓN

La situación económica, social, política existente en el país ha originado un nuevo contexto para el ciudadano venezolano. Por ello, la relevancia de conocer ampliamente los sucesos históricos, es decir las raíces de la sociedad, su cultura, de este planteamiento surge la importancia que tiene para todo alumno conocer la historia de Venezuela.

En este escenario, se destaca que existe actualmente la problemática que presenta la enseñanza de la Historia. Las investigaciones apuntan que el enfoque del paradigma científico positivista, ha generado una práctica pedagógica orientada hacia la metodología de enseñanza repetitiva de contenidos, en perfecta relación con los principios de aprendizaje memorístico, donde el docente es un agente depositario del saber y el alumno un receptor pasivo de contenidos.

Desde este punto de vista, se debe enfocar la enseñanza de la Historia de Venezuela hacia la formación de un alumno proactivo, donde lo determinante, no es el qué se aprende, sino para qué y cómo se aprende, el devenir del hombre en un tiempo y espacio determinado. En consecuencia, deviene la necesidad de buscar modelos teóricos, científicos y didácticos, ajustados a las nuevas corrientes pedagógicas, que permitan abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria del conocimiento.

En consideración a lo mencionado, la enseñanza de la Historia de Venezuela, desde la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y humanas va mucho más allá de ayudar en las tareas de conocer el pasado del hombre. Se trata de descubrir las interrelaciones que guarda cada disciplina con la ciencia histórica para lograr la comprensión total de la actividad humana y diseñar estrategias creativas e innovadoras que respondan al perfil del ciudadano consagrado en la Constitución Bolivariana de Venezuela (1999).

En concordancia, con lo planteado, es relevante destacar que en el marco de un enfoque interdisciplinario, el estudio de la Historia de Venezuela debe ser una búsqueda del conocimiento histórico más profundo, analítico, participativo, crítico, que permita entender el proceso de cambio estructural de una sociedad.

En este sentido, el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia debe ser dirigido dentro de una planificación, organización, desarrollo y verificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas escolares y otros contenidos educativos. De allí que su intención fundamental es reflexionar sobre una situación problemática determinada y definir criterios para elaborar estrategias que respondan a una situación de aprendizaje.

El enfoque en la dirección de la enseñanza de la Historia como ciencia social debe estar en íntima relación con la influencia del movimiento de nuevas corrientes del desarrollo psicológico del alumno y la incorporación de otras ciencias sociales configurándose la tendencia interdisciplinaria en el proceso pedagógico.

De acuerdo a lo antes expuesto, surge el propósito de la presente investigación de tipo campo la cual se orienta a evaluar las estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el área de Historia de Venezuela de los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros.

Cabe destacar, que un aspecto relevante a considerar es el referido al docente como agente generador de actitudes. Este debe poseer dominio del tema, espíritu de investigación, conocimientos sobre el desarrollo psicosocial del alumno y competencias en el manejo de dinámica de grupo. Estas condiciones permitirán planificar un proceso dinámico que aleje la monotonía y el fantasma del bostezo académico del fascinante universo educativo.

Por otra parte, es preciso tomar en cuenta que la adolescencia es un tiempo de cambios físicos y psicológicos. Uno de los problemas que se presenta en la enseñanza y aprendizaje de la Historia se debe a la imposición e inadecuación de los contenidos y estrategias con la edad y los intereses del niño y adolescente.

En la educación media, diversificada y profesional, la enseñanza de la Historia Contemporánea de Venezuela debe enfocarse hacia la comprensión de los procesos

de cambio y la problemática social. En esta dinámica, es condición básica remitirse al pasado, no para quedarse en un determinado tiempo histórico, sino que debe enfocarse como una crónica viva, donde se observe la organización de los hechos y su conexión con las circunstancias actuales del contexto sociocultural del alumno.

El trabajo se estructura por capítulos cinco (5), con una parte introductoria, en la cual se contempla el propósito de la investigación. El Capítulo I está referido al planteamiento del problema, su justificación, objetivos. El Capítulo II está constituido por el marco teórico, en el cual se reseñan antecedentes, fundamentos teóricos de las variables en estudio y las bases legales. En el Capítulo III, se describe el marco metodológico, el mismo incluye el modelo de la investigación, técnicas e instrumentos de la recolección de datos, procedimientos. Capítulo IV, se describen los análisis de los resultados, el Capítulo V que contiene las Conclusiones y Recomendaciones y por último la Bibliografía y Anexos.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema

El área de Ciencias Sociales es la que tiene mayor facilidad para poner en contacto al alumno con el medio que le rodea, tanto físico como social, y es en ese medio, donde el alumno lleva a cabo la práctica de dichos valores y donde se relaciona de acuerdo a los valores adquiridos. En la Educación Media la enseñanza se plantea como una globalización, a partir de centros de interés aportados por las Ciencias Sociales y Naturales.

En este sentido, señala Cárdenas (2007), que dentro del marco de la educación, “se están haciendo importantes esfuerzos para establecer qué se quiere hacer, a dónde se quiere llegar y cómo lograrlo”. (p. 54) En este empeño se pretende dar a las nuevas generaciones los elementos necesarios para que aprendan a vivir, sabiendo que al hacerlo, tendrán que elegir; es decir, optar por unos valores.

El objetivo, pues, de los educadores, es el de proporcionar al alumno unas pautas correctas de convivencia, tales como el respeto y el diálogo, además de la transmisión de una serie de actitudes que les capaciten, para llevar a cabo una vida digna y consciente en una sociedad democrática y participativa. Este objetivo coincide y complementa a uno de los principales fines de las Ciencias Sociales que consiste en preparar ciudadanos para convivir en sociedad y contribuir a la cultura en desarrollo del país.

En este orden de ideas, una enseñanza bien orientada de las Ciencias Sociales lograría que los alumnos, según su edad, percibieran los problemas mundiales en una justa medida, ayudándole a comprender mejor el mundo en que vive, su historia y evolución para de esta manera comprender el rol que él ocupa, y lo que puede y debe hacer (UNESCO, 2007). La mayor identificación del alumno con los conocimientos, derivados del conocimiento de la historia, fomenta en él actitudes y valores que hacen

surgir compromisos personales respecto a su actuación en el medio en el que se desenvuelve. Como se puede visualizar el área de Ciencias Sociales específicamente el abordaje de la enseñanza de la Historia es fundamental para el proceso de formación del individuo, en virtud de que a través se obtiene un marco de referencia para entender los problemas sociales, para situar la importancia de los acontecimientos diarios, para usar críticamente la información, en definitiva, para vivir con plena conciencia ciudadana.

Dentro de este contexto antes descrito, Kliksberg (2004), el docente de historia cuando “se propone enseñar a sus alumnos los contenidos de la materia, para la cual teóricamente se ha formado, no puede dejar de pensar sobre la utilidad de su labor académica”. (p. 93) Tanto en las conversaciones de la escuela, como en las opiniones de los padres y madres y en las expectativas del alumnado se percibe que el aprendizaje de esta materia es cuestión de memorizar una serie de nombres, fechas y conceptos. Una rutina de la enseñanza histórica que todavía predomina y que era casi exclusiva del siglo XX.

En diversos momentos del pasado la sensación de fracaso escolar condicionó los cambios en los programas de Historia, pero su traducción en la práctica del aula ha sido más bien escasa. En los años sesenta (60) y setenta (70) se buscaron nuevos enfoques educativos, en especial desde lo que se ha venido denominando, de una forma reiterativa, metodología activa, en donde según Kliksberg (2004), “se buscaba que los alumnos comprendieran el sentido de la explicación histórica, para que de esta manera pudieran comprender el mundo en que vivían y, por tanto, encontrar la utilidad a la enseñanza de dichas materias”. (p. 88)

Junto a estas propuestas, claramente influidas por los planteamientos de grupos de renovación pedagógica, aparecen otras más vinculadas a la industria cultural, es decir a los productos empresariales del mercado: los libros de texto con sus colecciones de fichas didácticas y los nuevos instrumentos que facilitaban la entrada en el aula de los medios audiovisuales: acetatos, diapositivas, vídeos y los medios informáticos.

Actualmente, aunque los centros educativos se muestran razonablemente eficaces, a diferentes niveles, en los procesos de socialización, esta planteado con urgencia cambiar las metodologías y formas de trabajo con que los docentes actúan en relación con la adquisición, organización y transmisión del conocimiento. En tal sentido, son muchas las carencias y dificultades para mejorar el proceso comunicacional, el cual es fundamental para en la formación histórica y en todos los ámbitos que involucra el proceso educacional.

De allí, que las estrategias de enseñanza, en la actualidad son usadas como herramientas de soporte en el ámbito de la educación, su diseño exige fundamentos teóricos educativos que garanticen un proceso adecuado de transferencia de información que permitan el aumento del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, expresa Kliksberg (2004), en el área de Historia de Venezuela:

Proporciona la comprensión de los hechos ocurridos en el pasado, facilita un análisis del pasado desde diferentes puntos de vista, permite entender las diferentes formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado. Todo lo mencionado permite: en primer lugar, que es preciso que los alumnos y alumnas sepan reconocer convenciones temporales cotidianas, que van desde el antes de o el después de, hasta las clásicas divisiones de la Historia, o la estructura secular, el origen convencional de los calendarios, entre otro. (p. 132)

Por otra parte, las acciones ocurridas en el tiempo nunca pueden explicarse de forma aislada. Los alumnos y alumnas deberían saber demostrar, haciendo referencia a narraciones del pasado, que las acciones tienen consecuencias. Además, es preciso también demostrar que se es consciente de una serie de cambios en un período de tiempo. Ello pasa por contextualizar históricamente los hechos. Para poderlos contextualizar deberán considerarse los rasgos de las formaciones sociales.

En tal sentido, en relación a lo mencionado la enseñanza de la historia de los alumnos y alumnas de la III Etapa de Educación Media debe fundamentarse en el manejo de las fuentes didácticas, requiere del conocimiento cabal del docente y exige tener una extensa cultura, no solo histórica sino general. Es importante que la Historia

de Venezuela puede ser dilatada y extensa, por ello es preciso manejar criterios estratégicos, pedagógicos que dinamicen el proceso de enseñanza y lo convierta en una actividad estimulante y motivadora en donde se incentive en el alumno de III Etapa de Educación Media la forma de aprender y sus intereses para mejorar su desempeño escolar en la materia de Historia de Venezuela.

Se percibe que el aprendizaje de esta materia es cuestión de memorizar una serie de nombres, fechas y conceptos. Una rutina de la enseñanza histórica que todavía predomina y que es casi exclusiva del siglo XX y que es muy difícil de cambiar porque según Silvio (2001), es la opinión de padres y profesores, que el saber histórico debe ser enseñando con el “relato ordenado y seleccionado de hechos del pasado” (p.23). En diversos momentos del pasado la sensación de fracaso escolar condicionó los cambios en los programas de Historia, pero su traducción en la práctica del aula ha sido más bien escasa.

De esta realidad no escapa la enseñanza de la Historia de Venezuela en el Colegio “Madre Cecilia Cros”, en virtud de que, en la actualidad presenta debilidades en el uso de técnicas y estrategias para el abordaje de los contenidos del programa de enseñanza de la Historia de Venezuela, se ha evidenciado por otro lado, que las actividades del aula se realizan en forma tradicional, a través de libros y exposiciones del docente, lo que trae como consecuencia un aprendizaje memorístico, lo cual ha conllevado a que los alumnos sienta que la materia es difícil, les parece aburrida o no le entienden; asimismo los docentes se quejan del desinterés, bajas calificaciones y poco aprovechamiento de los alumnos con respecto a la materia de Historia de Venezuela. Otro aspecto relevante a mencionar es el desconocimiento de las estrategias de enseñanza a aplicar por parte del docente para que los alumnos comprendan el sentido de la explicación histórica, para que de esta manera puedan comprender el mundo en que viven y, por tanto, encontrar la utilidad a la enseñanza de la asignatura en estudio.

En este orden de ideas, la problemática evidenciada en Colegio “Cecilia Cros”, en cuanto a la enseñanza de la Historia de Venezuela en los alumnos y alumnas de Educación Media, se señala a continuación:

- Falta de presencia de los medios tecnológicos en la institución, tanto en lo referido al hardware como al software.

- Limitada formación del profesorado en relación a las estrategias de enseñanza.

- El conocimiento limitado teórico y práctico que se tiene respecto a los recursos didácticos en el contexto de la enseñanza de la Historia de Venezuela.

- Tendencia en las actividades de formación del profesorado hacia una capacitación meramente instrumental.

- El trabajo adicional que conlleva para el profesor, el diseño y la producción de materiales de enseñanza.

- Falta de tiempo del profesorado para dedicarlo a las tareas de diseño y producción de materiales.

- Limitadas investigaciones realizadas al respecto.

Es relevante mencionar, que en la actualidad la educación requiere enfrentar los retos del nuevo siglo, requiere identificar indicadores para expresar, en forma esquemática ese cambio paradigmático dirigido a la evolución del sistema educativo, desde el modelo tradicional, a un modelo educativo innovador, creador y de actitud hacia el cambio, que responda no sólo a los planteamientos y propósitos que se fijan en las propuestas didácticas, sino también, para satisfacer a las exigencias de los contextos que envuelven a los educandos como sujetos sociales, históricos y culturales.

Además, se debe asumir que el docente, no es un técnico que se limita a la aplicación de mandatos o instrucciones estructuradas por expertos o una persona dedicada a la transmisión de unos conocimientos; son personas que requieren de unos conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que le permitan afectar la realidad educativa, son seres humanos con modelos mentales que orientan sus acciones y que son sujetos con unas concepciones o ideas de su ejercicio profesional que direccionan su quehacer docente, y que además, facilitan u obstaculizan el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje de la ciencia.

Con base a lo expuesto, surge el propósito de la presente investigación de tipo campo dirigida a la evaluación de las estrategias de enseñanza para el fortalecimiento

de los procesos de aprendizaje en el área de Historia de Venezuela de los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros.

Reseñado el problema se formulan las interrogantes de la investigación se redactan a continuación:

¿Cuáles son las estrategias empleadas por el personal docente para la enseñanza del área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros?

¿Cómo son los conocimientos del personal docente en relación al manejo de estrategias de enseñanza en el área de Historia de Venezuela?

¿Cuáles son los procesos y mecanismos aplicados para crear las condiciones necesarias que optimicen el aprendizaje en el área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros?

¿Cómo es la evaluación de las estrategias de enseñanza como herramienta para facilitar de manera eficaz el aprendizaje del área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros?

1.2. Objetivos de la Investigación

1.2.1. Objetivo General

Evaluar las estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el área de Historia de Venezuela de los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros.

1.2.2 Objetivos Específicos

-Describir las estrategias empleadas por el personal docente para la enseñanza del área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros.

-Identificar los conocimientos del personal docente en relación al manejo de estrategias de enseñanza en el área de Historia de Venezuela.

-Evaluar los procesos y mecanismos aplicados para crear las condiciones necesarias que optimicen el aprendizaje en el área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros.

-Analizar la evaluación de las estrategias de enseñanza como herramienta para facilitar de manera eficaz el aprendizaje del área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros.

1.3. Justificación

En el sistema educativo, se plantea la necesidad de fomentar la personalidad del individuo, capaz de participar de manera activa y crítica en los procesos de transformación social. Todos los cambios propuestos a nivel curricular apuntan a una integración del conocimiento de sus dimensiones comunicativas intelectuales, actitudinales y laborales, que se producen a partir de la interacción comunicativa constructiva como criterio pedagógico. Obviamente comprometidos con los valores éticos o valores sencillamente humanos, que expresan en la convicción razonada de que algo que es bueno o malo para interiorizarlos y se conviertan en normas y pautas de comportamiento.

Se considera que en opinión de Maldonado (2003):

Por las ciencias sociales el área que desarrolla en los alumnos la capacidad de interpretar las relaciones sociedad naturaleza en una dimensión histórica que ayuda a su vez conocer y comprender las consecuencias de la acción de los grupos humanos y sensibilizarlos para propiciar así, la conformación y desarrollo de valores necesarios que propicien el fortalecimiento de un ciudadano con identidad, honestidad, compañerismo, solidaridad, defensa y mejoramiento del ambiente (p.22).

En este sentido, la interpretación del momento actual y de los momentos históricos al cual pertenecen, contribuye de manera significativa en el hecho de que los estudiantes comprendan que lo vivido hoy, formará parte de la historia futura, y valoren el contexto histórico a fin de garantizar el bienestar de todos.

En concordancia con lo antes expuesto, la evaluación de las estrategias de enseñanza ayuda a intervenir en los procesos de aprendizajes con la finalidad de lograr que la formación intelectual de aprendiz sea la más adecuada. Ahora bien, para ello es relevante que la formación del docente según Manterota (2004), deber estar:

Centrado en perfeccionar el trabajo del docente en el aula, es decir, que intensifique el estudio de habilidades y estrategias para el trabajo en clase, se profundiza en la mejor planificación de las actividades del aula, se conocen nuevos recursos didácticos, se estudia cómo se realiza el aprendizaje y la evaluación, se perfecciona el conocimiento de los contenidos de las asignaturas, de sus técnicas y recursos. (p. 75)

En consideración a lo antes planteado, la presente investigación se justifica orientada a la evaluación de las estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el área de Historia de Venezuela de los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros. Asimismo, es relevante dicha investigación por la necesidad social que existe actualmente, de que la escuela cumpla con su misión transformadora del individuo, a través de la educación en las diferentes planificaciones y evaluaciones de las estrategias de enseñanza aplicadas en el aula. Por ello, se requiere destacar la importancia de las estrategias empleadas por el personal docente para la enseñanza del área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros, correspondiente con las aspiraciones del sistema educativo venezolano, para así contribuir en el conocimiento de la realidad sociocultural de la comunidad escolar en cuanto a la formación de valores.

Es por ello, que nace el presente estudio como prioridad que se ofrece, para atender esta realidad por cuanto se busca la calidad de la educación y ayudar a la formación de los alumnos en el aprendizaje del acontecer histórico venezolano.

Desde el punto de vista teórico-práctico, la investigación está orientada a ofrecer un soporte documental a los docentes para estimular el proceso enseñanza de Historia de Venezuela como herramienta para contribuir al fortalecimiento de los valores histórico en los educandos.

Desde el punto de vista social, para los maestros del futuro, que deben capacitarse de manera continua Y así asegurar su ajuste a las necesidades del país, entre ellas atender la ausencia de conocimientos por parte de los educandos referidos a los acontecimientos históricos de Venezuela.

Además, la importancia del presente estudio, radica en el alcance de su visión acerca de la evaluación de las estrategias de enseñanza de la materia Historia de Venezuela como instrumento para fomentar los valores históricos en los educando, al contextualizar los contenidos del área de ciencias sociales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes Relacionados con la Investigación

En las últimas décadas las diversas universidades del país, así como organizaciones relacionadas o preocupadas por la materia educativa se han dedicado a estudiar el impacto de la sociedad de la información en el mundo educativo. Por consiguiente es necesario hacer una revisión de los trabajos afines a esta investigación a objeto de tomarlos como referencia y orientar adecuadamente el presente estudio.

Torres (2008), en su trabajo de grado titulado las TIC como estrategia de enseñanza para las Ciencias Sociales en el aula escolar, tuvo como objetivo general analizar la introducción de las TIC en las aulas escolares, en el caso, en las aulas de ciencias sociales, es uno de los retos más importantes con los que se enfrenta el sistema educativo en general y el docente en particular. Es cierto que el camino para lograr ese objetivo, que queda todavía mucho camino por recorrer: equipos e instalaciones adecuadas, formación de los docentes, conexión en el currículum.

Finalmente el autor concluye que es necesaria una reflexión sobre la introducción de las TIC en las aulas de ciencias sociales. No se está hablando de la fase de alfabetización informática que, necesariamente, ha de preceder a la utilización competente de estas nuevas tecnologías, sino de aprender a utilizar los medios informáticos como un recurso más, con la misma habitualidad que la tiza o el vídeo. Ello constituye un reto pero también una oportunidad excepcional que no se debe, ni se puede, pasar por alto.

Es necesario estar atentos a las grandes expectativas que suscitan las TIC, pero sería erróneo pensar que la utilización de estos medios va a resolver todos los problemas que se tiene en las aulas o que se halla ante un nuevo paradigma educativo, al menos a corto o medio plazo.

En este sentido, la principal relación del estudio en referencia consiste que ambas consideran relevante la introducción de las TIC como una estrategia de enseñanza que permita dinamizar el aprendizaje de las materias específicamente la de Historia de Venezuela, en virtud de que constituye un elemento que favorece la disminución de las desigualdades. Facilitar un uso instructivo de estos medios al alumnado excluido de su posesión particular constituye un elemento de igualdad que eleva su potencial si se enmarca en un contexto de aprendizaje colaborativo.

Labrador (2007), realizó una investigación en la Universidad Metropolitana titulada “Planificación de Estrategias Didácticas en la Etapa de Educación Básica”, tuvo como objetivo general analizar el trabajo de los docentes ante la planificación de las estrategias didácticas normadas por el Ministerio de Educación, para la administración de las áreas académicas en la Etapa de Educación Básica, en las escuelas de los Jardines del Valle.

El estudio se encuentra enmarcado en la modalidad de proyecto factible, basado en una investigación de campo. Utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista y el cuestionario de opinión mixto; analizados sus resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento el cual fue el cuestionario, con una población de veinte (20) personas, utilizó toda la población de muestra por ser pequeña, la técnica que utilizó para la recolección de la información fue la observación directa, y como instrumento se utilizó el cuestionario, para la validez se empleó los siguientes aspectos a evaluar en este proceso de validación, serán: (a) Pertinencia (b) Redacción (c) Adecuación.

Este trabajo resultó importante, por cuanto la planificación, de estrategias didácticas representa una de los elementos claves que afecta de manera directa al proceso educativo, porque a través de las mismas se logra motivar a los alumnos en el desarrollo de cualquier actividad de aprendizaje, así como también alcanzar las metas propuestas.

Mendoza (2005), en su investigación denominada La planificación del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación de las Ciencias Sociales, tuvo como objetivo principal analizar la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

La investigadora antes mencionada señala que la escuela es la primera multiplicadora de intereses culturales a través de la transmisión de los conocimientos tecnológicos y de los valores que sustentan la convivencia social. En este sentido, la escuela suele reproducir las condiciones de la comunidad, región y país en que se encuentra. Siendo así, las comunidades con fácil acceso a los avances tecnológicos suelen poseer laboratorios mejor dotados, las comunidades agrarias suelen tener amplias áreas verdes y recreativas, pero también las escuelas ubicadas en las comunidades más pobres suelen carecer en muchos casos de los recursos indispensables para su funcionamiento operativo.

Es innegable que las condiciones del medio donde se ubican las unidades educativas determinan en gran medida la calidad del rendimiento escolar, como ya se ha demostrado en investigaciones de la UNICEF, los países que reportan mayores índices de desnutrición infantil presentan también los mayores índices de deserción escolar, de repetición de los cursos y de bajo rendimiento estudiantil. Estos problemas suelen estar acompañados de situaciones de maltrato, abandono, trabajo infanto-juvenil, en fin, de las formas más terribles de exclusión.

En lo que se refiere a la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario siempre tener en cuenta las condiciones que rodean a la escuela. Más aun, es tarea del Estado y de la sociedad aunar esfuerzos para compensar las ausencias y desventajas estructurales de las escuelas insertas en comunidades de menores recursos proveyéndoles de bibliotecas, comedores escolares, salas de computación, canchas deportivas, lugares para investigar, actividades extra escolares atractivas, entre otros. Concluye que se trata de superar el fracaso y evitar la exclusión, así como de fortalecer los ambientes escolares que posean condiciones adecuadas para atender las necesidades de los alumnos que se benefician de ellos.

De acuerdo a lo consultado en la investigación antes citada se considera que la principal relación fue que se evidencio la importancia que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a lo que un alumno es capaz de hacer y aprender en un momento determinado, por ello la planificación de estrategias para orientar la enseñanza debe ser motivador y estimulante a fin de hacer interesante y agradable el

proceso de aprendizaje de las asignaturas relacionadas con el área de Ciencias Sociales.

2.1.2 Antecedentes de la Organización

La Unidad Educativa "Madre Cecilia Cros" Fe y Alegría, fundada en el año 1958 por la Madre Cecilia Cros Gurnes, hermana de la Congregación Misioneras Hijas de la Sagrada Familia de Nazaret, y el Padre José María Vélaz, sacerdote jesuita, fundador de Fe y Alegría. Está ubicado en el callejón San Isidro de Alta-vista, al oeste de Caracas, Municipio Libertador, Parroquia Sucre. El colegio Madre Cecilia Cros recibe población estudiantil de barrios en contornos con El Blandín, Plan de Manzano, los Magallanes, Gramoven, Los Frailes, Ruperto Lugo, Cútira, Macayapa, entre otros. Este centro Nació como respuesta a la gran necesidad educativa de los niños de la comunidad que para ese entonces no contaban con ningún centro educativo. Inicia sus actividades atendiendo a una población escolar de aproximadamente 300 niños, distribuidos en 1º, 2º y 3º grado.

A partir de 1961 se extendieron las labores académicas hasta el tercer año de bachillerato. En el año de 1962 se inició la construcción del edificio para secundaria; y en 1964 se extendieron las labores estudiantiles a los niveles de 5to año de bachillerato mención ciencia y normal completa.

En 1965 se construyó la residencia para las religiosas y una capilla en el edificio de primaria así como también una vía de comunicación entre los edificios de primaria y secundaria. El patio de primaria creado en 1978 aún constituye el gran auditorio para realizar reuniones especiales, misas, graduaciones y fiestas.

A partir del año escolar 2000-2001 se inicia la modalidad de Técnico Medio con las especialidades de Contabilidad e Informática. El colegio está integrado por 12 secciones desde la Media General Básica (1er año, 2do año y 3er año, dos secciones por cada uno) hasta la Media General, (diversificado profesional) con dos especialidades Informática y Contabilidad con una sección por cada una.

Visión

El Colegio “Madre Cecilia Cros” realiza una labor pedagógica basada en los principios del Evangelio y de la Pedagogía de Nazaret Ofreciendo a sus alumnos y alumnas una capacitación profesional, adquirida por medio de técnicas para el trabajo intelectual y favoreciendo su realización personal.

Misión

El Colegio “Madre Cecilia Cros”, ubicado en el barrio San Isidro de Altavista Catia en sintonía con el Ideario Pedagógico del Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría y el Congregacional de las Misioneras Hijas de la Sagrada Familia de Nazaret, forma niños, niñas y adolescentes en niveles de Educación Inicial, Básica, Media Diversificada y Profesional, basado en los valores humano cristianos y, cumpliendo con los lineamientos emanados del Ministerio de Educación y Deportes, y egresa Técnicos Medios en Servicios Administrativos mención Contabilidad e Informática, favoreciendo su incorporación al campo laboral.

2.2 Fundamentos Teóricos

2.2.1 Fundamentación Teórica de la Ciencias Sociales

En la III Etapa del nivel de la Educación Venezolana, forman parte del currículo escolar. Bajo esta denominación se engloban generalmente contenidos relacionados con la historia, la geografía y un conglomerado de cuestiones relacionados con la formación cívica en valores éticos y morales. Es por esto, que las ciencias sociales parte la realidad que existe objetivamente al margen de la propia voluntad, y de que una gran parte de esa realidad global tiene sus características particulares, que son todas aquellas que se derivan en la presencia o la acción de los seres humanos, lo que se denomina genéricamente lo social que actualmente se encuentra en crisis por la escasez de práctica o acción cívica razonada.

Es evidente que cuando se imparten conocimientos sociales en las aulas, se suelen presentar como conocimientos acabados que el alumnado no relaciona precisamente con lo que es propio de una ciencia. A menudo, sólo se consideran

materias científicas las naturales o las físico matemáticas, mientras que las materias sociales se perciben como elementos de cultura, de curiosidad o de manera de mera repetición de efemérides o accidentes geográficos olvidándose de la realidad actual en cuanto a la comprensión de situaciones presentadas por la acción humana o simplemente al rescate de valores en la sociedad.

En consecuencia Gimeno (2007), dice que “esta ausencia de consideración de lo científico relacionado con lo social, hace que el alumnado vea esta área como asignatura memorística más o menos interesantes, que no conllevan actividades discursivas, de indagación, de reflexión o de resolución de problemas”. (p. 143). Añade el autor citado que para que las ciencias sociales sean disciplinas formativas e introduzcan al alumnado en un planteamiento de aprendizaje que haga descubrir la racionalidad del análisis social, con todo lo que tiene ello de formativo, y que llaga que la configuración de su visión de la realidad se puede basar en una didáctica de esa disciplina, es decir, debe ser enseñada por poseer una capacidad formativa y que por si misma pueda ofrecer una visión racional del análisis y la comprensión de lo social.

Para esto, los contenidos del área de ciencias sociales en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Para ello se deberá tener en cuenta el desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al mismo tiempo, habrá que subordinar la selección de contenidos y, los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares. Tomando en cuenta los fines educativos que persiguen las ciencias sociales, explícitas en el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008):

- Facilitar la comprensión del presente: no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor a través del pasado.

- Preparar a los alumnos para la vida adulta: tomar la historia como marco de referencia para entender los problemas sociales y acontecimientos diarios interpretando la información, para vivir con plena conciencia ciudadana.

- Potenciar en el alumnado un sentido de identidad: tener conciencia de los orígenes y así compartir valores, costumbres, entre otros.

- Contribuir a la formación de personas cultas, solidarias y autónomas: lo que significa que se aplica a los conceptos y valores propios de los alumnos de acuerdo a su contexto, adaptándolo a sus capacidades y a su nivel evolutivo.

- Proporcionar un medio para la comprensión de las causas de la acción humana: analizar el espacio.

De allí pues, que el estudio de las Ciencias Sociales propicia y fomenta la formación y consolidación de valores morales y cívicos de solidaridad, convivencia social, tolerancia, respeto por la familia, valoración por el trabajo, conservación del ambiente e identidad nacional.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008), indica que el área de Ciencias Sociales:

Propicia la formación de un venezolano capaz de construir socialmente su escala de valores para que, a partir de ella, desarrolle la construcción de criterios para el análisis de la realidad, que permita su intervención y transformación y para así ofrecer una mayor calidad de vida. (p. 96)

Finaliza la investigadora del presente trabajo que dicha, didáctica debe estar inmersa en el proceso de planificación por los docentes de la III Etapa del nivel de Educación Media, porque a su vez proporciona conocimientos, habilidades y actitudes para la participación responsable en la transformación de la sociedad.

2.2.2 Contenido y Objetivos del Área de Ciencias Sociales.

Los objetivos y contenidos del área de Ciencias Sociales están planteados tomando en cuenta la participación del niño en una sociedad, un territorio y un devenir histórico. Se sugiere el manejo integrado de los bloques estableciendo interrelación entre los contenidos, que conlleven al niño a conocer su realidad existente y le permita participar de manera activa y dinámica en la construcción de su propio conocimiento.

En palabras de Kliksberg (2006), en esta III Etapa de Educación Media, tomando en cuenta el desarrollo psicoevolutivo del alumno:

Las nociones de tiempo y espacio son básicas para el aprendizaje histórico-geográfico, por lo que las experiencias de aprendizaje deben partir de su cotidianidad y espacio vivido, para remontarlo progresivamente a tiempos pasados y espacios lejanos, a estos últimos tienen significativo acceso a través de los diversos medios tecnológicos de comunicación. (p. 87).

Las corrientes pedagógicas actuales se orientan al desarrollo de habilidades que conlleven al educando a: aprender a aprender, investigar, comunicarse, reflexionar y participar activamente en la sociedad. El área de ciencias sociales propicia las condiciones para el desarrollo de estas capacidades, promoviendo el aprendizaje por descubrimiento, la investigación y la capacidad crítica.

Tomando en cuentas estos aspectos, se sugieren las siguientes orientaciones para apoyar la actuación profesional del docente menciona Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008):

- Emplear el relato, la narrativa, para el estudio del acontecer histórico.
- Usar la imaginación del niño en la descripción, representación o explicación de paisajes cercanos o distantes.
- Utilizar o construir juegos de simulación para tomar decisiones en pequeños grupos, sobre situaciones reales, pasadas o presentes, distantes o cercanas, de esta manera los aproximan a comprender las situaciones planteadas.
- Iniciar al alumno en métodos sencillos de investigación desde el aula, a través de: trabajos de campo, elaboración y aplicación de encuestas, datos estadísticos, censos de población, registro de datos, utilización del método etnográfico, manejo de fuentes de información (hemerográfica, documental, oral) y todas aquellas que el docente considere pertinentes.
- Se propone el estudio social, geográfico e histórico a partir del entorno inmediato del niño estableciendo correlaciones a otras escalas, permitiéndole

reflexionar sobre la sociedad en la cual vive, el espacio geográfico que ocupa y el proceso histórico al cual pertenece.

En la tercera etapa del nivel de Educación Media, el área de Ciencias Sociales organiza los contenidos en tres grandes bloques, que se encuentran explícitos en el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008), de la siguiente manera:

- Bloque de Convivencia Social y Ciudadana: Agrupa contenidos requeridos a la interacción familia-escuela, comunidad, partiendo del contexto de la sociedad actual, a fin de consolidar la cohesión social, favoreciendo así, la búsqueda de soluciones a los problemas comunes. Además de sentar las bases de un comportamiento ciudadano y de respeto ante los símbolos patrios y personajes que han contribuido a formar la nación venezolana.

- Bloque la Sociedad Venezolana y su Espacio Geográfico: comprende el estudio del espacio geográfico venezolano, partiendo del espacio vivido por el niño, promoviendo la capacidad de identificar los elementos del paisaje ante los cambios que han presentado, orientando el conocimiento hacia la problemática ambiental, a fin de valorar la ética y la responsabilidad social para mejorar la calidad de vida de los seres humanos, la formación de una conciencia espacial teniendo presente los valores de identidad, soberanía e integridad territorial.

- Bloque historia, Sociedad e Identidad Nacional: Propone abordar el conocimiento del pasado a partir del presente, la construcción del conocimiento histórico a través de las naciones de tiempo, cambio, causalidad y continuidad, busca fortalecer el sentido de pertinencia, conservación del patrimonio histórico-cultural la consolidación de la identidad nacional.

Entre otros aspectos se plantea la utilización de la Constitución Bolivariana de la República de Venezuela, Ley Orgánica Municipal, Convención de los Derechos del Niño. Declaración Universal de los Derechos Humanos, permitiendo así el conocimiento y defensa de sus derechos y la importancia de cumplir con sus deberes que permitan mejorar la convivencia social del sistema democrático.

2.2.3 La Enseñanza de las Ciencias Sociales y los Valores

Cuando se habla de formación de valores, aunque se acepta que la familia es quizás el espacio privilegiado para lograrlo lo que se asocia con el derecho de los padres de formar valores a sus hijos prácticamente todos los planteamientos hacen referencia a la escuela y a otros niveles educativos formales. Una de las razones para esto es, desde luego, el carácter masivo de la escuela y su potencial impacto societal.

Pero otra, sin duda de primordial importancia, se encuentra en el hecho de que, por lo que dice la investigación al respecto, los valores se desarrollan en los individuos en forma automática. Requieren de un proceso educativo intencionado y sistemático.

Arellano (2004), dice que un proceso de esta naturaleza “es necesario tanto para el logro del desarrollo cognoscitivo que parece ser un pre-requisito para que el sujeto llegue a la definición de principios morales como del propio desarrollo de los principios morales del sujeto”. (p. 231).

El desarrollo de valores en las ciencias sociales, por tanto, no es algo que ocurra en su plenitud como fruto natural del proceso evolutivo del ser humano. Hay que perseguirlo explícita y sistemáticamente.

Es, por otra parte, inevitable que la escuela transmita valores y forme valores. El problema es que, si la escuela no se propone explícitamente la formación de valores, simplemente simula una falsa neutralidad. Para Agudelo (2001):

Es necesario aceptar el hecho de que toda escuela, todo maestro, todo curriculum forma valoralmente. No hay tarea educativa auténtica que pueda prescindir de la dimensión axiológica. En la medida en que la formación de valores forma parte solamente del curriculum oculto, no es evaluable ni se puede pedir cuentas al respecto. Sobra hacer referencia al riesgo de adoctrinamiento que ello representa. Y esto constituye una razón más para exigirle al sistema educativo que explicita su marco valoral de referencia e indique claramente la forma como intenta desarrollarlo en sus alumnos. (p. 187).

En consecuencia se aduce también la irrenunciable función socializadora de la escuela. Así, en una sociedad democrática, ¿quién forma para la democracia? La función socializadora de la escuela implica reconocimiento y valoración del pluralismo. Implica formar para participar y para ejercer el juicio crítico. Implica capacitar a los alumnos para que tengan iniciativa de formular propuestas. Implica llevar a los alumnos a niveles de complejidad creciente, de compromiso con lo que creen.

Esto sobre todo es cierto si se considera que la escuela actúa en paralelo con otros agentes socializadores, en ocasiones mucho más potentes en cuanto tales que la propia escuela: los medios de comunicación, el grupo de pares, la comunidad de referencia. Ante esta multiplicación de fuentes amorfas de socialización, la escuela pierde su espacio socializador, especialmente cuando no es capaz de incorporar a su interior, como objeto de análisis, de reflexión, de crítica y de decisión, a esas otras fuentes de socialización.

Se considera que si la escuela no forma los valores, o lo hace en forma oculta, no será capaz de desarrollar al ser humano en forma integral. Se acepta cada vez más ampliamente que es necesario atender los aspectos que constituyen, analíticamente, al ser humano: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor; y que cualquier proceso educativo que desatienda alguno de estos aspectos, o que enfatice uno por encima de los demás, provocará un desarrollo desequilibrado del ser humano. La escuela tradicionalmente ha acentuado el aspecto cognoscitivo por encima de los otros dos.

La formación de valores en las ciencias sociales, entonces, no es sólo un asunto educativo, sino algo que debe corresponderle a la escuela. La razón para esto es doble: la escuela es la mejor capacitada para formar los valores a los alumnos porque es la única que puede hacerlo intencionalmente. Y si la escuela no lo hace, la calidad de lo que hace la escuela deja mucho que desear.

Este planteamiento tiene su fundamento en las siguientes razones mencionadas por Ramos (2001):

- Una razón muy importante es el hecho de que los fundamentos teóricos de los procesos de formación en el terreno socioafectivo se han desarrollado mucho menos

que los pertenecientes a los procesos formativos en el terreno cognoscitivo. Existen, por tanto, asideros menos sólidos para los planteamientos pedagógicos propios de la formación de valores.

Por ello, las fronteras entre el quehacer pedagógico que forma individuos autónomos capaces de estructurar sus propios esquemas valóricos, y el quehacer pedagógico de carácter adoctrinador, no siempre son del todo claras. El temor a caer en el adoctrinamiento explica la resistencia de muchos actores a asumir responsabilidades en el campo de la formación de valores.

- Otra razón importante es el hecho de que, en el terreno de la formación de valores, el papel del docente es clave, y los docentes en general no han recibido una educación sistemática de esta naturaleza; tampoco han sido formados para formar a sus alumnos valores. Esto implica que todo proyecto de formación de valores debe comenzar por o al menos incluir actividades de formación docente.

- Una razón central es el hecho de que la formación valorar se adquiere como consecuencia de lo que se puede, en electo, ejercitar y practicar. Esto significa que en el interior del aula como de la escuela en tanto institución, se vivan cotidianamente estilos de relación interpersonal y de toma de decisiones congruentes con los propósitos perseguidos.

Sin embargo, las escuelas no están organizadas para operar de manera democrática y los docentes en las aulas tienden todavía, en la mayoría de los casos, a reproducir las formas centralistas y autoritarias con las que ellos fueron formados.

- La cuarta razón tiene que ver con la distancia que media entre los desarrollos teóricos relacionados con la formación de valores que entre otras cosas enfatizan los aspectos evolutivos del proceso y la magnitud de las exigencias sociales que se plantean a la escuela, que hemos procurado resumir en la primera parte de esta presentación. Estas exigencias son en general demasiado ambiciosas, se plantean de manera abstracta y difícilmente pueden convertirse en objetivos evaluables.

- La quinta razón, es que la escuela no puede por sí sola. Esto significa que la escuela tendría que desarrollar su capacidad de estrechar los vínculos con las agencias socializadoras de la comunidad con las que es posible hacerlo. Pero también implica

la necesidad de que la escuela introduzca sistemáticamente lo que ocurre más ampliamente en la sociedad como objeto de análisis y como problema, a lo que conviene buscarle solución colectivamente.

Nuevamente se requiere romper con un estilo de operar, tanto de la escuela como del aula, a fin de convertir las competencias o incomunicaciones en sinergias favorables entre agencias socializadoras.

Con lo anterior expresa la autora de la investigación, se busca que la escuela no forme en valores. Como se ha dicho, es imposible que no lo haga, y seguramente lo ha venido haciendo, en gran parte, en el sentido, socialmente deseado. No obstante, sí puede asegurarse que la escuela no ha sido tan eficaz como la sociedad parece haberlo esperado, y quizás tampoco tan eficaz como podría haber sido si se hubiera planteado, de manera intencionada y sistemática, formar en valores.

2.2.4 Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Recurso de Instrucción y Transformación del Hombre en la Sociedad del Conocimiento

La enseñanza como medio para concretar el aprendizaje necesariamente involucra una dimensión técnica, es decir, una forma eficiente de hacer viable la instrucción y, en consecuencia, la transformación del comportamiento del hombre. Esta condición ineludiblemente conduce a considerar una dimensión humana en la que no bastan los recursos instrumentales si no están articulados a una concepción de hombre, de la educación y de los fines que se pretenden, porque el proceso de evolución del ser humano se favorece y dinamiza mediante la tarea instructiva que la enseñanza conlleva como dimensión práctica de la didáctica.

En este tenor, señala Buxarrais (2000), que:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje entrañan una dimensión instrumental que se revela en forma entrecruzada con circunstancias socio-históricas, las cuales determinan sensiblemente tales procesos debido a que la enseñanza, siguiendo a lo mencionado se puede considerar, es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza y responde a necesidades y determinaciones que rebasan a sus

protagonistas, además de atender a las estructuras del grupo social al que se pertenece. (p. 218)

En este sentido, la didáctica debe procurar una enseñanza eficiente, es decir, debe pugnar porque lo que se enseñe y cómo se enseñe configure un proceso de instrucción racionalmente justificable lo que naturalmente implica la dimensión técnica, incluido el carácter normativo de esta disciplina que debe fortalecerse y sistematizarse en una proporción pertinente, sin relegar los condicionamientos histórico-sociales.

No se trata de abogar para el investigador, de un tecnicismo didáctico acrítico, que constituye una distorsión que conduce a la enseñanza hacia una perspectiva efficientista, tecnocrática, sino por una lógica e ineludible competencia instrumental: la orientación técnica de la didáctica -en los distintos temas que le atañen no es sinónimo de tecnocracia o tecnicismo: las estrategias y técnicas de acción no son ciegas ni asépticas. Reconocen fundamentos en el conocimiento producido y en la intencionalidad ético-social de los actores (Davini, 2000, p. 69).

Sin embargo, el carácter naturalmente práctico de la didáctica en el ámbito de la escuela, en donde se suscitan los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, demandan un desempeño prescriptivo, ha provocado que, de manera errada, ignorando determinantes de naturaleza diversa, genéricamente se conciba a la didáctica desde un enfoque meramente instrumental y neutro en el que se subraya la racionalización y la objetividad del proceso docente.

Esta concepción reduce a la didáctica a especificaciones técnicas o a una visión puramente pragmática o empírica, y evidencia con ello un reduccionismo tecnocrático que ofrece un enfoque parcial del proceso que exclusivamente atañe a sus condiciones y elementos internos. La prescripción de propuestas de enseñanza no debe circunscribir a la didáctica a una dimensión sólo técnica, sino que ésta debe interactuar con el carácter humanístico y sociopolítico de la enseñanza comprometida con los valores que se intentan realizar en la interacción docente identificada con la educación como instrumento de perfección humana.

Es verdad, sin embargo, que los procesos de enseñanza y aprendizaje exigen una competencia de carácter técnico que permita el eficiente desempeño en el quehacer docente, en el cual el profesor sea capaz de sistematizar el proceso didáctico, estableciendo las condiciones propicias para el aprendizaje.

Para ello, el docente debe dominar aspectos técnicos de la práctica pedagógica referidos a su planeación, materialización o desarrollo, así como a la evaluación. Esto claramente conduce al desempeño pertinente y equilibrado en un ámbito de racionalidad instrumental de la enseñanza, en donde se vinculan la teoría y la práctica, y se toma en cuenta la diversidad de las condiciones reales de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se articulan las dimensiones socio-histórica y técnica.

De esta suerte, la teoría y práctica de la enseñanza no se agotan en la perspectiva instrumental, sino que ésta debe reconocerse permeada por la condición social del acto educativo, es decir, por las relaciones y antecedentes de los profesores y alumnos, protagonistas fundamentales que actúan y se influyen en la enseñanza. Así pues, al ser la acción didáctica un compromiso de transformación individual y social, la dimensión político-social es consustancial a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se materializan en un marco social, cultural e histórico determinado que los condiciona; los procesos se enmarcan en una dimensión humana, basados en una relación interpersonal en la que el quehacer didáctico se subordina al propósito de desarrollo integral de los alumnos. De esta manera, dice Chacón (2001), la didáctica no se “cifra en una serie de etapas, ni de técnicas asépticas, sino que configura un proceder complejo de instrucción para la transformación y el perfeccionamiento humanos” (p.65).

Una visión real de la acción didáctica implica el examen particular de la realidad en que los actores del proceso se hallan inmersos; implica identificar y analizar las peculiaridades del tejido socioeducativo y sus contradicciones específicas, intentando solucionar los problemas de su ámbito. Por tanto, resulta evidente que la actividad docente neutral es irreal, pues ésta es una tarea ideológicamente definida, condición que la encauza y compromete; de otra manera el

profesor se colocaría en calidad de burócrata restringido al empleo de recursos supuestamente objetivos.

En este mismo orden, el análisis y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje no puede circunscribirse a lo que sucede en los salones de clase, porque el quehacer didáctico está influido e, incluso, en buena medida definido, por el contexto social en que se halla inmersa la escuela (normatividad, condiciones físicas, organización escolar, economía de la institución), que a su vez se define por el ambiente social externo (sistema socioeconómico, régimen político, desarrollo cultural, entre otros). De esta manera, el sentido preciso de la enseñanza solamente puede identificarse mediante la comprensión de la estructura y de los procesos sociales en que la escuela se encuentra situada. Como afirma Contreras (2004), entender los procesos de enseñanza aprendizaje en su auténtica naturaleza, significa entenderlos en la dinámica social de la que son parte.

Con base en lo anterior para el investigador, resulta claro que la didáctica no es una disciplina ambigua cuya acción se reduzca al establecimiento de ambientes que favorezcan de modo eficaz el aprendizaje escolar desarticulado de la dinámica social, pues la escuela, como institución, atiende intereses y valores socioculturales de un momento histórico dado

2.2.5 Hacia una Didáctica especial de la Asignatura de Historia

Hoy día el conocimiento evoluciona de tal modo que resulta común ver que desde diferentes enfoques se trabaje un mismo objeto de estudio; tal condición también se manifiesta en la didáctica, dado que su objeto de estudio se aborda desde diversas perspectivas disciplinarias. Esto implica la franca presencia de la interdisciplinariedad, la cual enriquece el trabajo sobre la educación física pero, también, torna más complejo su estudio.

De esta forma dice Prat (2003), “la percepción, interpretación y explicación de cada uno de los objetos sociales se hace enormemente complicado” (p.349). La

didáctica es, por sus aportes teóricos, no sólo heredera sino también tributaria de diferentes ámbitos disciplinarios, entre los que destaca la filosofía y la Psicología.

A tales disciplinas Herbart (citado en Viciano, 2004), las señaló como fundamentos de una pedagogía científica, en donde se destaca el quehacer didáctico a través de la instrucción. Por el auge que ha cobrado la psicología del aprendizaje no es extraño que el carácter científico de la didáctica en muchas fuentes se reconozca con base en su sustento psicológico: la enseñanza es tratada, analizada y explicada desde la psicología del aprendizaje.

La prescripción didáctica en el área de educación física se revela, como resultado lógico, de la postura psicológica asumida, de suerte que en algunos campos disciplinarios en el manejo de la enseñanza se reconoce más a la psicología educativa que a la propia didáctica, que ha tendido a ser reemplazada por el currículo, uno de sus ámbitos de estudio. Incluso el pensamiento pedagógico anglosajón, con amplia influencia en el mundo, reduce la didáctica a las aportaciones de la psicología del aprendizaje y la muestra como una disciplina aplicada que, con base en el cuerpo de teoría de disciplinas básicas, se ciñe a la prescripción de técnicas para la enseñanza.

Sin menospreciar los aportes de diversas ciencias y, en particular, de la psicología, se cree que la didáctica en el área de educación física, se ocupa de problemas específicos que no resuelven otras disciplinas; además, que la didáctica atiende el estudio de la teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje eficientes; también, que se hace cargo de las formas en que una persona puede influenciar a otra en su aprender, se ocupa de proponer modelos didácticos para explicar y sustentar las formas de comportamiento por las que el docente influye en el aprendizaje del discente (Viciano, 2004), y que articula la teoría y la acción conforme a las circunstancias sociohistóricas en que se hallan acotadas, a través del estudio de la práctica enmarcada en una dimensión teleológica.

De acuerdo con Davini (2006), la enseñanza del área de las ciencias sociales, plantea desafíos importantes que requieren propuestas que sólo pueden elaborarse dentro de la didáctica general; esto es, que no se resuelven desde ninguna especialización ni desde la psicología. Así, destacan contenidos particulares de la

didáctica como la metodología de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, los objetivos, los contenidos, la prescripción de actividades de enseñanza, el diseño de planes de estudio, la formación de profesores y la organización escolar, entre otros aspectos.

Por ello resulta pertinente apuntar que la explicación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el área de historia, por parte de la Psicología, de la Biología, de la Antropología o de la Sociología, por su naturaleza siempre será unilateral, planteada desde su muy particular perspectiva, siendo explicaciones sesgadas, parciales, que no responden a una concepción unitaria. Así pues, como apunta Contreras (2004), aun cuando diversas ciencias, particularmente en la actualidad la Psicología y la Sociología, aporten elementos necesarios a la didáctica, sus aportaciones se muestran insuficientes; ni una ni otra agotan el contenido de la disciplina. Hay un espacio irreductible que requiere de formulaciones originales y que sólo en parte son una síntesis de las aportaciones de las disciplinas consideradas básicas.

No hace mucho tiempo, quizá poco más de dos (2) décadas, que en Venezuela cobró importancia la idea de que el objeto de estudio de la didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no únicamente la enseñanza; para sostener ello se argumentó que el aprendizaje es consecuencia de la labor instructiva.

Sin embargo es importante apuntar, como lo hace Contreras (2004), que la relación que “se concreta entre la enseñanza y el aprendizaje no es de naturaleza causal, esto es que la enseñanza no implica siempre aprendizaje; por tanto, la relación es de dependencia en proporción desigual”. (p. 59) Empero, ambos procesos están presentes y, más que la enseñanza únicamente, la didáctica tiene como objeto de estudio los procesos de enseñanza y aprendizaje enmarcados por los fines educativos. En este tenor, la didáctica puede definirse como la disciplina que explica los procesos de enseñanza y aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas.

La didáctica es la disciplina que ofrece la teoría para describir, explicar y normar la instrucción y el aprendizaje. La teoría que la didáctica ofrece sistematiza

los preceptos y conocimientos del objeto de estudio; sustenta la metodología y da sentido o lógica a su práctica instructiva; asimismo, señala sus campos de estudio para propiciar su evolución disciplinaria e instrumental. Por todo ello, está claro que las teorías de instrucción provenientes de otras disciplinas son útiles y necesarias, pero insuficientes para suplir a la didáctica en cuanto disciplina que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De este modo, la didáctica en el área de las Ciencias Sociales se concibe para Aguerro (2006), como el conocimiento reflexivo y sistemático de los procesos de enseñanza y aprendizaje, su objeto de estudio, respecto al que busca y configura alternativas sobre su problemática. Así pues, la didáctica analiza y plantea, sin reduccionismos tecnológicos, formas de intervención en la práctica pedagógica en correlación con los principios filosóficos y aspectos sociohistóricos de la educación para favorecer la asimilación de los bienes culturales que conforman los diversos contenidos educacionales.

2.2.6 Estrategias Pedagógicas para el Desarrollo de la Planificación en la Asignatura de Historia

Los procesos de formación deben ser concebidos como sistemas unitarios y continuos y para que ello sea así es preciso dotarles de una conexión que sirva para armonizar todas las acciones que requiere. A este proceso se le llama planificación, que vendría a significar la ordenación secuencial de todos los elementos que intervienen o se requieren en una situación formativa. La Planificación, pues, se mueve entre lo mediato y lo inmediato.

En este sentido D`Ambrosio (2002), dice que la planificación sería “la disposición de los elementos y acciones necesarios para la consecución de un objetivo, idea o intención, previendo los principales factores que se consideran importantes en dicha consecución”. (p. 98) Así pues, planificar es proyectar, intentar, aspirar, disponer, intentar, idear, plantear.

En aras a la consecución de algo, es convertir una idea en acción, prevenir una actuación, tomar decisiones previas con vistas a la consecución de algo. En el ámbito formativo la planificación requiere según Arnaz (2001):

- Reflexión sobre la secuencia a seguir o los pasos a dar.
- Previsión de los efectos de esa secuencia.
- Organización funcional de todo el proceso, visto como un conjunto integrado y armónico.

Para que el formador pueda planificar es preciso que tome en consideración según Zabalza (2002):

- El propósito perseguido, esto es, debe comenzar por analizar el objetivo que se persigue, comprenderlo en toda su extensión, acotarlo, ver o analizar sus posibilidades, oportunidades, entre otros.

- Prevenir el proceso a seguir, que en la práctica supone contestar a estas cuestiones: Por qué, para qué, qué, a quién, cómo, en qué circunstancias.

- Contar con preparación necesaria ideas, experiencias, conocimientos o aportar la información adicional necesaria con el fin de atender convenientemente el propósito perseguido.

Como puede verse, se trata, como afirma Davini (2002), de establecer un nexo entre necesidades y formación, con la finalidad de traducir el contenido de una necesidad formativa en una propuesta de formación.

Medina (2000), define la planificación bajo las siguientes perspectivas:

- La planificación es una anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo.

- La imprevisión de lo que puede suceder en el futuro, exige que la planificación deba definirse como una estructuración flexible que integra planes de programas y actuaciones que afectan a los distintos niveles y personas de las organizaciones.

- La planificación es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones; esto es, decide por adelantado cuestiones

como: ¿qué se hará, ¿cuándo se hará?, ¿cómo se hará?, ¿quién lo hará?... pero también incorpora mecanismos de control que permitan las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan.

- También, los procesos de planificación tienen un sentido preparatorio al formular decisiones que tienen que ser aprobadas antes de realizarse por los que tienen responsabilidad política.

- Si bien hay que admitir la íntima relación entre la planificación y la ejecución de un plan, son procesos distintos y deben considerarse analíticamente y metodológicamente de una manera diferenciada, a posteriori estas relaciones se harán más estrechas cuanto mayor sea la cercanía a la actuación concreta e inmediata.

- La planificación incluye una actitud de racionalidad y de reflexión que se refleja continuamente en el desarrollo de los cursos de acción. La planificación conlleva una toma de decisiones sucesivas, interdependientes, interactivas, dinámicas y con una intencionalidad eminentemente práctica.

- La planificación tiene una dimensión ideológica, consecuencia de las opciones subjetivas que se han de tomar.

La complejidad de las situaciones que se dan en el contexto de educación no formal exige que los procesos de planificación sean lo más integrales posibles y tomen en consideración, además de la variación que imponga el transcurso del tiempo, la influencia de presiones coyunturales variedad de situaciones que inciden en cada actuación. El currículum, desde el ámbito educativo formal, se puede entender como según Stenhouse (2002), “una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que se desearía en las escuelas” (p. 27).

Sin embargo según el autor del presente trabajo de investigación, al aplicarlo a la formación en el seno de las organizaciones puede considerarse como un determinante de las finalidades formativas en relación a las necesidades de la organización influidas por las características del grupo destinatario. El currículum sería la perspectiva estratégica del diseño formativo y éste se establece en el análisis de situación de la institución y la detección de necesidades.

Como afirma Zabalza (2002), programa y programación son planteamientos no excluyentes. En el desarrollo de una actividad formativa cada uno ha de cumplir una misión que le es propia y entre ambos se complementan y cierran el círculo de lo que posteriormente se deberá desarrollar en la práctica. Si el programa es consecuente con los grupos de incidencia a los que van dirigidos, las programaciones, o secuencias de intervención pedagógica planificadas para un grupo concreto, nominal y en presencia, se adecuarán a los niveles de aprendizaje, capacidades, motivación o intereses del grupo en cuestión.

Estos mediadores son concretados por Fernández y González Soto (citado por Contreras, 2004), en:

- Indicaciones, refiriéndose a especificaciones concretas establecidas para los participantes en el curso.

- Programa, son los elementos de contenido a desarrollar habrán de ser elementos relevantes en este ámbito de planificación.

- Material bibliográfico, son elementos de consulta y ayuda de la planificación didáctica, evitando en todo momento la acomodación de la planificación a los materiales, siendo éstos últimos los que deben encajar.

- Cursos y experiencias, entendidos como un posible enriquecimiento de la planificación por cuanto que pueden suponer una actualización e intercambio de experiencias por cuanto que ayudan a configurar una solución razonada basada en la práctica.

- Conocimiento del mundo laboral, porque es esencial el dominio de la realidad en la que hay que inscribir la acción formativa o simplemente para conocer la realidad de los posibles alumnos.

- Alumnos, porque el desarrollo de la programación debe venir determinada por la información que se posea sobre los alumnos, sobre su ambiente y, sobre todo, sobre sus intereses, necesidades, capacidades, niveles de participación, conductas, conocimientos.

- Tareas de instrucción, ya que el contenido a impartir es un mediador si está asociado a las actividades que requieran dichos contenidos o el tratamiento que se le

haya de dar a dichos contenidos.

-Usos metodológicos, referidos a concepción de la enseñanza, contenidos a enseñar y procedimientos heurísticos que ha de tener el formador. Es preciso explicitarlos.

-Aspectos institucionales, concretados en aspectos como la institución, su configuración, el tipo de relaciones que se establecen en ella o con su entorno social o administrativo. Estos elementos son determinantes a la hora de poder desarrollar las acciones formativas programadas.

En opinión de la investigadora del presente trabajo para poder responder a las cuestiones que son la esencia de la planificación es posible que se tengan que utilizar los mediadores antes mencionados, entendidos como recursos que, en la práctica, actuarán como guía del proceso del programador.

2.2.7 El Proceso de Planificación de Estrategias y los Aprendizajes Significativos

La idea central que define la expresión aprendizaje significativo se refiere a que este tipo de aprendizaje se construye y tiene significado para el que aprende. Una persona adquiere un concepto, cuando es capaz de dotar de significado a un material o una información que se le presenta, es decir cuando comprende ese material, donde comprender sería equivalente, más o menos, a traducir algo a las propias palabras; no basta sólo con reproducir información nueva, también hay que asimilarla o integrarla en los conocimientos anteriores.

De acuerdo a este planteamiento Contreras (2004), dice que cuando se hace referencia a la construcción, se está significando que el alumno es el que organiza los datos, las situaciones, los problemas, relaciona lo nuevo con lo conocido, con sus experiencias previas, y con todo ello construye su aprendizaje. De esta manera, adquiere un nuevo conocimiento o bien modifica las estructuras de los que ya poseía.

Este aprendizaje posee, además, la característica básica de ser significativo, este aprendizaje conduce a un cambio en el significado de la experiencia, que pasa a formar parte de la persona como algo útil, valioso para quien aprende. Así, por medio

de su puesta en práctica el individuo trata de relacionar los nuevos conocimientos y proposiciones relevantes, con todos aquellos que ya conoce.

Este tipo de aprendizaje es lo opuesto al aprendizaje memorístico, en el que el nuevo conocimiento puede adquirirse simplemente mediante la memorización verbal, pudiéndose incorporar arbitrariamente, sin que exista relación alguna con la estructura de conocimiento que una persona posee.

Expresa Ausubel (2000), el aprendizaje significativo se produce “cuando las personas se dan cuenta que ellos son responsables del mismo, que pueden tomar parte activa en el proceso, y que aprender es un esfuerzo que merece la pena”. (p. 364).

En la práctica, todo lo expuesto sería imposible materializarlo, si no se parte y se cuenta con una planificación que responda a un modelo curricular abierto y flexible, el cual permita el desarrollo de los procesos internos de la situación educativa.

Al respecto Arnaz (2001), aclara que:

No existe una técnica o manera única de planificar/programar, sino que el diseño de la planificación dependerá de la concepción pedagógica que lo sustente, y también de la manera de hacer las cosas de los que enseñan y guían, siempre dentro del marco establecido por la institución. (p. 262).

En este sentido una planificación adecuada y un minucioso detalle de objetivos no garantizan el éxito del aprendizaje, así como tampoco se puede prever lo que sucederá en cada etapa, ciclo, unidad didáctica o clase. La experiencia demuestra que esto es una utopía, generadora, en los docentes.

En opinión de Zabalza (2002), la primera premisa que hay que tener en cuenta, en una planificación es que responda a situaciones reales y que sirva, en primera instancia, a quienes va dirigida y para quienes está pensada. En consecuencia, la propuesta se basa en que el docente analice el currículo y tome decisiones, adaptándolo a las necesidades y características de los alumnos, como también al contexto de la institución.

Contreras (2004), destaca algunos elementos que se deberán tener en cuenta a la hora de elaborar un proyecto educativo en cualquiera de los niveles de planificación curricular, incluyendo el de aula:

- Orientaciones generales de la comunidad educativa. Objetivos prioritarios.
- Equipo docente que concrete los objetivos generales y defina los ejes relevantes.
- Secuencia de los objetivos y contenidos.
- Organización de etapas y ciclos.
- Organización del equipo docente de tal manera que la constitución del grupo permita reflexionar y debatir acerca de la tarea que se está realizando.
- Planificación de actividades, dentro y fuera de la clase o instrucción.
- Organización flexible del tiempo, priorizando aquellas actividades y contenidos por sobre el cronograma rígido.

En concordancia a lo expuesto la investigadora del presente trabajo considera que estos elementos referidos a la organización curricular son algunos y no excluyentes de otros muchos que podrán surgir de los mismos equipos de trabajo. La teoría curricular, como así también las teorías de aprendizaje, han sufrido cambios a lo largo del tiempo y fueron objeto de acalorados debates y polémicas pedagógicas, que no viene al caso analizar en este trabajo. Sólo se quiere significar, que dichas teorías fueron evolucionando con los cambios sociales, culturales, y de acuerdo con las teorías psicológicas que actúan como soporte de las mismas.

2.2.8 Las Estrategias De Enseñanza desde la Perspectiva Didáctica

Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie actividades de aprendizaje dirigidas a los alumnos y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Determinan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación.

Las actividades deben favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento, la transferencia de conocimientos. En el acto didáctico hay cuatro (4) elementos básicos según Nisbet (2004): docente, discente, contenidos y contexto. En este contexto, el docente, que planifica determinadas actividades para los alumnos en el marco de una estrategia didáctica que pretende el logro de determinados objetivos educativos. Al final del proceso evaluará a los alumnos para ver en que medida se han logrado.

Uno de los factores que asegura más el éxito de una intervención educativa es la planificación previa de la actuación docente. Aunque cuando se lleve a la práctica la intervención sea necesario realizar algunas modificaciones, e incluso improvisar para dar respuesta a las incidencias que se produzcan, disponer de un buen plan básico de actuación, llevar bien pensadas las actividades de aprendizaje que se van a proponer a los alumnos y tener a punto los recursos educativos que se van a utilizar siempre facilitará las cosas.

Para planificar adecuadamente una intervención educativa son muchos los aspectos que deben tenerse en cuenta. Con el tiempo y el buen hacer docente, el docenteado se va haciendo experto en el diseño de intervenciones educativas, va adquiriendo una gran habilidad para realizar con rapidez este trabajo concentrándose solamente en los aspectos específicos de cada intervención, ya que los aspectos más generales los tiene siempre presentes.

Es tan necesario enseñar conceptos básicos como destrezas para pensar y solucionar problemas. Además, las habilidades de los alumnos para adquirir conjuntos organizados de datos y destrezas aumentan cuando realizan actividades de resolución de problemas y se les ayuda a comprender cuándo y cómo estas destrezas son pertinentes.

Considerando el aprendizaje desde planteamientos socio-constructivistas, y admitiendo que los alumnos aprenden básicamente actuando, interaccionando con las personas que les rodean (compañeros, docentes) y con el entorno en el que se desenvuelven, se propone un abanico de estrategias que, contemplando su diversidad

cognitiva y de intereses, en la medida de lo posible procurarán la máxima autonomía de los alumnos en la organización de sus propias experiencias de aprendizaje.

Estas estrategias según Ashman (2001), tendrán en cuenta:

La utilización de diversos códigos y formas de estructuración de la información, se realizarán con diversos medios en los espacios más adecuados (aula de clase, aula de recursos, biblioteca, entre otros) y contemplarán diversos agrupamientos (grupo clase, grupos de trabajo, trabajo individual) y metodologías de trabajo (directiva, semi-directiva, libre). Algunas de ellas se desarrollará en clase a lo largo de toda una sesión (o en parte de ella), en tanto que otras se realizarán fuera de las horas de clase. (p. 37)

Por otra parte, y en la medida de lo posible, tenderán a relacionar la teoría con la práctica y la docencia con la investigación, tratando de que la adquisición de nuevos conocimientos se haga a partir de situaciones que puedan resultar ejemplarizantes de posibles actuaciones futuras en ámbitos profesionales. En ellas se tratará de promover el análisis y la reflexión sobre aspectos concretos y conocidos (evitando la aplicación de simples recetas), lo que les resultará mucho más significativo que hacerlo sobre situaciones hipotéticas y abstractas.

A continuación Romero (2003), menciona algunas de las estrategias didácticas que se pueden aplicar en el aula:

- Exposiciones magistrales del docente.
- Exposiciones orales de los alumnos
- Resúmenes orales de repaso y síntesis.
- Comentarios de actualidad.
- Actividades para la evaluación de conocimientos teóricos (antes o después de la clase).
- Prácticas colectivas en las aulas de recursos.
- Debates y análisis colectivos de documentos (presenciales y on-line).
- Trabajos individuales y cooperativos fuera del horario de clases.
- Lecturas.
- Comentarios de textos.

- Presentaciones públicas de los trabajos.
- Propuestas de mejora de trabajos.
- Análisis de mensajes audiovisuales.
- Evaluación de materiales didácticos.
- Realización de proyectos (p.e.: diseño y realización de materiales).
- Estudios de casos (p.e.: diseño de intervenciones educativas con soporte tecnológico)
- Resolución de problemas complejos.
- Experimentación con simulaciones.
- Trabajos de investigación.
- Tutorías.
- Seminarios y conferencias.
- Visitas a centros educativos.
- Actividades prácticas en los centros educativos
- Actualizar conocimientos previos (mediante los organizadores previos que propone Ausubel).
- Presentar los conocimientos y habilidades objeto de aprendizaje.
- Facilitar orientaciones para el aprendizaje y ampliación de conocimientos (indicaciones, sugerencias).

Las estrategias didácticas pretenden generar la comprensión, estructurar los conocimientos sobre un tema y estimular el interés, representan para los alumnos una importante fuente de información y recursos en general, constituyen un buen medio para la comprensión de los conocimientos y la clarificación de ideas (ejemplos, síntesis), realizan una función de motivación y estímulo para la profundización en los temas y proporcionan orientaciones generales.

2.2.9 Las Actividades Formativas del Aula y la Intervención del Docente

Las buenas prácticas docentes las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los

objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes. La bondad de las intervenciones docentes se analiza y valora mediante la evaluación contextual.

En este contexto, el uso de medios didácticos se realiza con la intención de realizar unas buenas prácticas docentes que aumenten la eficacia de las actividades formativas que se desarrollan con los alumnos.

Aunque no todas las buenas prácticas tendrán la misma potencialidad educativa, todas ellas supondrán un buen hacer didáctico y pedagógico en general por parte del personal docente que, de acuerdo con las fases del acto didáctico según González-Pienda (2002), habrá considerado los siguientes aspectos:

- Momento preactivo, antes de la intervención docente. El docente habrá tenido en cuenta:

- La consideración de las características grupales e individuales de los alumnos: conocimientos, estilo cognitivo, intereses.

- La definición previa de los objetivos que se pretenden (en consonancia con las posibilidades de los educandos) y la adecuada preparación, selección y secuenciación de los contenidos concretos que se tratarán.

- El conocimiento de diversos recursos educativos aplicables, y la selección y preparación de los que se consideren más pertinentes en cada caso. El uso de recursos educativos adecuados casi siempre aumentará la potencialidad formativa de las intervenciones pedagógicas.

- El diseño de una estrategia didáctica que considere la realización de actividades de alta potencialidad didáctica con metodologías de trabajo activas y muchas veces colaborativas. Estas actividades son las que promoverán unas interacciones (entre los alumnos y el entorno) generadoras de aprendizajes.

- La organización de un sistema de evaluación formativa que permita conocer el progreso de los aprendizajes que realicen los alumnos, sus logros y sus dificultades, y facilite el asesoramiento y la orientación de la actividad de los alumnos cuando convenga.

- Intervención docente. A partir de una explicitación de los objetivos y la metodología, se realizará un desarrollo flexible de la intervención educativa con los alumnos, adecuando la estrategia didáctica a las circunstancias coyunturales y a las incidencias que se produzcan. Las interacciones en el aula pueden ser según Alonso (2003):

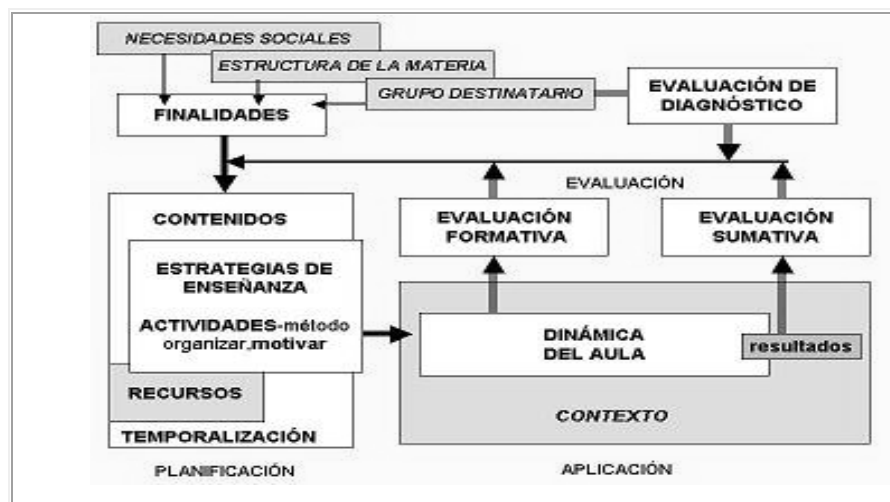
- Interacciones lineales: exposición del docente, tutoría o asesoramiento personalizado.

- interacciones poligonales o en red: trabajo en grupos, discusiones entre todos en clase.

- Momento postactivo. Después de la intervención docente, el docente llevará a cabo una reflexión del proceso realizado, analizando los resultados obtenidos y los posibles cambios a realizar para mejorar la intervención educativa en próximas ocasiones

La consideración de todos estos aspectos no garantiza la realización de una buena práctica, que en definitiva dependerá también de múltiples factores coyunturales y de la formación, características personales y ánimo del docente, pero sin duda disponer de una buena estrategia de actuación constituirá una ayuda considerable.

Gráfico 1 Intervención del Docente



Fuente: González (2001).

Por otra parte, el trabajo del docente generalmente aportará ventajas apreciables: más posibilidades de incidir en todo el centro y de lograr cambios necesarios, establecimiento de relaciones de igualdad y apoyo mutuo entre los docentes, contraste de opiniones en un clima de respeto y tolerancia. También hay que destacar que la realización de buenas prácticas por parte del docente obedece a la confluencia de diversos factores, que pueden estar más o menos presentes en cada contexto educativo.

Con independencia del posible uso de recursos multimedia, no todas las buenas prácticas tienen la misma potencialidad didáctica y educativa. Algunos de sus indicadores al respecto son los siguientes según Ashman (2001):

- Significación para los alumnos. Los contenidos y las actividades tienen relación con cuestiones y problemas significativos para los alumnos.

- Implicación del alumnado. Las actividades implican a los alumnos en sus aprendizajes, hacen que se sientan responsables y motivados; participan expresando sus ideas.

- Tratamiento de la diversidad, tanto en los contenidos que se presentan como en las estrategias de actuación que implican.

- Nivel de las operaciones cognitivas implicadas. Movilizar operaciones mentales de mayor nivel que la mera memorización.

- Participación social. Propician el desarrollo de habilidades sociales, y en concreto promueven la participación en de los alumnos en los procesos educativos.

- Trabajo colaborativo. Tienen en cuenta las interrelaciones entre los alumnos, la reflexión en grupo y el trabajo en equipo.

- Autoaprendizaje. Promueven la autonomía y el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje en los alumnos (autoevaluación, búsqueda selectiva de información, reflexión individual...). Disponen a los alumnos para la realización de futuros aprendizajes de manera autónoma.

- Perseverancia. Transmiten a los alumnos una disciplina de superación de las dificultades y persistencia en las actividades.

- Creatividad. Tienen un carácter creativo; promueven el pensamiento divergente.

- Carácter aplicativo. Las actividades que se realizan están próximas a la realidad en la que viven los alumnos, y en muchos casos incluyen aspectos aplicables a la vida diaria.

- Evaluación continua. Contemplan la evaluación continua y la adaptación estratégica de las actuaciones docentes y discentes.

- Integración. Las actividades están integradas en el contexto educativo, no constituyen una actuación aislada

- Interdisciplinariedad. Tienen un carácter globalizador y transversal; tal vez Intervienen diversos docente.

- Nuevos roles. Suponen cambios de rol en las actuaciones de los docentes y los alumnos, que se ven implicados en el desarrollo de nuevas funciones.

- Accesibilidad del docente para atender dudas, asesorar, orientar.

- Utilización de una multivariedad de recursos. Consideran la utilización de múltiples recursos educativos.

- Utilización de las nuevas tecnologías. Suponen un uso integrado de las TIC como instrumento para realizar diversos trabajos: búsqueda de información, proceso de datos.

- Vinculación intercentros. Muchas veces intervienen alumnos de diversos centros, que se comunican personalmente o mediante los medios telemáticos (correo electrónico, páginas web...)

Las buenas prácticas se realizan siempre en un contexto determinado en el que pueden estar más o menos presentes determinados factores catalizadores de las energías de los alumnos y docentes. Algunos de estos factores son los siguientes mencionados por Tébar Belmonte (2003):

- Factores relacionados con los alumnos.

- Grado de homogeneidad de los alumnos: características, intereses, conocimientos previos.

- Factores relacionados con el docente.

- Habilidad didáctica del docente en el diseño y gestión de intervenciones formativas.

- Conocimiento de los recursos disponibles

- Motivación por su trabajo.

- Actitud investigadora e innovadora en el aula.

- Factores relacionados con el centro docente.

- Infraestructuras físicas del centro aceptables.

- Existencia de salas de estudio para los alumnos (mejor si tienen ordenadores y accesos a Internet).

- Biblioteca en funcionamiento.

- Aulas de informática suficientes.

- Adecuada dotación de recursos educativos: programas de uso general, software específico, vídeos, libros.

De acuerdo a lo mencionado las estrategias didácticas deben estar enfocadas en un marco pedagógico constructivista, en donde el docente como mediador-facilitador de los aprendizajes de los alumnos, desarrolle una enseñanza lo más contextualizada e individualizada posible, centrada en la actividad de los alumnos con dificultades del aprendizaje, promoviendo su interacción con múltiples actividades y recursos para que desarrollen su autonomía en el aprendizaje y construyan conocimientos significativos.

En este marco, y desde una perspectiva socio-constructivista, se entiende el aprendizaje como la construcción de significados personal y a la vez compartida (el conocimiento solo existe en la cabeza del que lo construye) donde los alumnos aprenden no solamente para adquirir información sino para desarrollar habilidades que le permitan seleccionarla, organizarla e interpretarla estableciendo conexiones significativas con sus saberes anteriores. El objetivo es la elaboración de conocimientos que potencien el desarrollo personal y permitan comprender y transformar la realidad.

2.2.10 Papel Docente en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de los Alumnos de la Asignatura de Historia

En un contexto social que provee a los ciudadanos de todo tipo de información e instrumentos para procesarla, el papel del docente se centra en ayudar a los alumnos para que puedan, sepan y quieran aprender. Y en este sentido les proporcionará especialmente: orientación, motivación y recursos didácticos.

En este contexto, los alumnos, que pretenden realizar determinados aprendizajes a partir de las indicaciones del docente mediante la interacción con los recursos formativos que tienen a su alcance, podrán alcanzar los siguientes objetivos educativos según González (2001):

- Herramientas esenciales para el aprendizaje: lectura, escritura, expresión oral, operaciones básicas de cálculo, solución de problemas, acceso a la información y búsqueda inteligente, metacognición y técnicas de aprendizaje, técnicas de trabajo individual y en grupo.

- Contenidos básicos de aprendizaje, conocimientos teóricos y prácticos, exponentes de la cultura contemporánea y necesario para desarrollar plenamente las propias capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en la sociedad y mejorar la calidad de vida.

- Valores y actitudes: actitud de escucha y diálogo, atención continuada y esfuerzo, reflexión y toma de decisiones responsable, participación y actuación social, colaboración y solidaridad, autocrítica y autoestima, capacidad creativa ante la incertidumbre, adaptación al cambio y disposición al aprendizaje continuo.

- El contexto en el que se realiza el acto didáctico, según cuál sea el contexto se puede disponer de más o menos medios, habrá determinadas restricciones (tiempo, espacio...), entre otros. El escenario tiene una gran influencia en el aprendizaje y la transferencia. Los recursos didácticos pueden contribuir a proporcionar a los alumnos información, técnicas y motivación que les ayude en sus procesos de aprendizaje, no obstante su eficacia dependerá en gran medida de la manera en la que el docente oriente su uso en el marco de la estrategia didáctica que está utilizando.

- La estrategia didáctica con la que el docente pretende facilitar los aprendizajes de los alumnos, integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. La estrategia didáctica debe proporcionar a los alumnos según Alonso (2003): motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y debe tener en cuenta algunos principios:

- Considerar las características de los alumnos: estilos cognitivos y de aprendizaje.

- Considerar las motivaciones e intereses de los alumnos. Procurar amenidad del aula,

- Organizar en el aula: el espacio, los materiales didácticos, el tiempo.

- Proporcionar la información necesaria cuando sea preciso: web, asesores.

- Utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo.

- Considerar un adecuado tratamiento de los errores que sea punto de partida de nuevos aprendizajes.

- Prever que los alumnos puedan controlar sus aprendizajes.

- Considerar actividades de aprendizaje colaborativo, pero tener presente que el aprendizaje es individual.

- Realizar una evaluación final de los aprendizajes.

A continuación se presenta el gráfico N° 2 que contiene la didáctica empleada por el docente para el logro de los aprendizajes de los alumnos con dificultades para el aprendizaje:

Gráfico 2 Acto Didáctico del Docente



Fuente: González (2001).

Desde otra perspectiva, estos elementos evidenciados en el gráfico 2 que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden clasificar en tres (3) grupos:

- Agentes: las personas que intervienen (docentes, alumnos) y la cultura (considerando el continente y los contenidos de estos procesos).
- Factores que establecen relación con los agentes: clima de la clase, materiales, metodología, sistema de evaluación.
- Comunicación: son las barreras, los códigos y de que como estos son decodificados.

En otro orden de ideas, es relevante destacar que las estrategias de enseñanza que realizan los docentes están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, realizan los alumnos. El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados objetivos educativos y la clave del éxito está en que los alumnos puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.

El principal objetivo del docente es que los alumnos con dificultad de aprendizaje progresen positivamente en el desarrollo integral de su persona y, en función de sus capacidades y demás circunstancias individuales, logren los aprendizajes previstos en la programación del curso.

Para ello deben realizar múltiples tareas mencionadas por González-Pienda (2002):

Programar su actuación docente, coordinar su actuación con los demás miembros del centro docente, buscar recursos educativos, realizar las actividades de enseñanza propiamente dichas con los alumnos, evaluar los aprendizajes de los alumnos y su propia actuación, contactar periódicamente con las familias, gestionar los trámites administrativos.
(p. 160)

De todas estas actividades, las intervenciones educativas consistentes en la propuesta y seguimiento de una serie de estrategias de enseñanza a los alumnos con

dificultad para el aprendizaje con el fin de facilitar lo constituyendo lo que se llama el acto didáctico, y representa la tarea más emblemática del docente.

Actualmente se considera que el papel del docente en el acto didáctico es básicamente proveer de recursos y entornos diversificados de aprendizaje a los alumnos, motivarles para que se esfuercen (dar sentido a los objetivos de aprendizaje, destacar su utilidad...), orientarles (en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades expresivas...) y asesorarles de manera personalizada (en la planificación de tareas, trabajo en equipo...); no obstante, a lo largo del tiempo ha habido diversas concepciones sobre cómo se debe realizar la enseñanza, y consecuentemente sobre los roles de los docentes y sobre las principales funciones de los recursos educativos, agentes mediadores relevantes en los aprendizajes de los alumnos.

En este escenario, Alonso, Gallego y Honey (2003), expresan que:

La educación ha evolucionado desde la pedagogía de la reproducción a la pedagogía de la imaginación más basada en la indagación, la búsqueda y la pregunta que con la respuesta, de estar centrada en la enseñanza y el docente a centrarse en el aprendizaje y el alumno, de atender sobre todo a los productos a considerar la importancia de los procesos. (p. 79)

A muy grandes rasgos las principales visiones sobre la enseñanza, que han ido evolucionando de manera paralela a la evolución de las concepciones sobre el aprendizaje ofreciendo prescripciones sobre las condiciones óptimas para enseñar, pueden concretarse así según lo señala Ashman (2001):

- La clase magistral expositiva (modelo didáctico expositivo). Antes de la existencia de la imprenta (s. XV) y de la difusión masiva de los libros, cuando solamente unos pocos accedían a la cultura, el docente (en la universidad o como tutor de familia) era prácticamente el único proveedor de información que tenían los alumnos (junto con las bibliotecas universitarias y monacales) y la clase magistral era la técnica de enseñanza más común. La enseñanza estaba centrada en el docente y el aprendizaje buscaba la memorización del saber que transmitía el maestro de manera sistemática, estructurada, didáctica.

- La clase magistral y el libro de texto (modelo didáctico instructivo). Poco a poco, los libros se fueron difundiendo entre la sociedad, se crearon muchas nuevas bibliotecas, la cultura se fue extendiendo entre las diversas capas sociales y los libros fueron haciendo acto de presencia en las aulas. No obstante, el docente seguía siendo el máximo depositario de la información que debían conocer los alumnos y su memorización por parte de éstos seguía considerándose necesaria, a pesar de la existencia de diversos pensadores sobre temas pedagógicos (Comenius, Rousseau...), algunos de los cuales defendían ideas distintas.

- La escuela activa (modelo didáctico alumno activo). A principios del siglo XX y con la progresiva democratización del saber iniciada el siglo anterior (enseñanza básica para todos, fácil acceso y adquisición de materiales impresos) surge la idea de la escuela activa (Dewey, Freinet, Montessori...). Se considera que el alumno no debe estar pasivo recibiendo y memorizando la información que le proporcionan el docente y el libro de texto; la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos (información bien estructurada, actividades adecuadas y significativas) en los que los alumnos puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir el conocimiento, aplicarlo en situaciones prácticas y desarrollar todas sus capacidades (experimentación, descubrimiento, creatividad, iniciativa...). La enseñanza se centra en la actividad del alumno, que a menudo debe ampliar y reestructurar sus conocimientos para poder hacer frente a las problemáticas que se le presentan.

- La enseñanza abierta y colaborativa (modelo didáctico colaborativo). A finales del siglo XX los grandes avances tecnológicos y el triunfo de la globalización económica y cultural configura una nueva sociedad, la sociedad de la información.

En este nuevo paradigma, heredero de los principios básicos de la escuela activa, cambian los roles del docente, que reduce al mínimo su papel como transmisor de información: presenta y contextualiza los temas, enfatiza en los aspectos más importantes o de difícil comprensión, destaca sus aplicaciones, motiva a los alumnos hacia su estudio.

Los alumnos pueden acceder fácilmente por su cuenta a cualquier clase de información, de manera que el docente pasa a ser un orientador de sus aprendizajes, proveedor y asesor de los recursos educativos más adecuados para cada situación, organizador de entornos de aprendizaje, tutor, consultor.

2.2.11 Aprendizaje y Enseñanza del Área de Historia

Desde la perspectiva adoptada por el currículo oficial, el aprendizaje se concibe como un proceso impulsado y mediatizado por la intervención pedagógica de la escuela, mediante el cual el alumno construye y asimila nuevos conocimientos y significados, modificando y reordenando sus conocimientos previos.

En estas edades los alumnos tienen ya, en mayor o menor medida, ideas asumidas y bastante arraigadas, aunque todavía escasamente articuladas, sobre la naturaleza de las relaciones humanas y sociales, sobre cómo y por qué ocurren las cosas en los asuntos humanos, sobre los métodos y procedimientos para la adquisición de esos conocimientos, sobre el carácter y fiabilidad de los mismos, entre otros. Del mismo modo, poseen y utilizan un amplio número de conceptos, destrezas y actitudes característicos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y que son de corriente utilización en la vida cotidiana.

Se trata, en su mayoría, de conocimientos todavía poco precisos, cuando no erróneos, que deben ser clarificados, matizados y ampliados. Para ello resulta imprescindible que el profesor o profesora cree situaciones que fuercen a los alumnos a poner al descubierto, sobre todo ante ellos mismos, las limitaciones y contradicciones de sus conocimientos previos. Por consiguiente, señala Carretero (2005), que:

Los alumnos no asimilan los contenidos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia simplemente aprendiendo las definiciones y descripciones que el profesor les explica, sino que aprenden utilizando y perfilando conceptos, procedimientos y actitudes que ya poseen de antemano. Esta concepción del aprendizaje tiene derivaciones muy claras en la metodología de enseñanza que deben utilizar los profesores. (p.92)

En consecuencia, tales derivaciones se fundamentan en primer lugar, porque es preciso tratar de hacerse una idea de lo que está ocurriendo en la mente de los alumnos, desvelando las asunciones, preconceptos y valores, opiniones, entre otros., de éstos. Es también necesario que el profesor valore las ideas y destrezas de sus alumnos, por pobres y torpes que éstas sean, no tanto como defectos que hay que erradicar, sino como elementos activos y componentes esenciales del aprendizaje.

Por ello, será crucial hacer ver al alumno que sus ideas, opiniones o iniciativas son valoradas y tenidas en cuenta, como lo será el que los progresos del alumno se midan más en función de cómo desarrollan y mejoran sus propios conocimientos, que en función del lugar que éstos han alcanzado respecto de un patrón ideal externo.

De igual forma, en opinión de Villegas (2000), “ha de ser muy útil para el alumno hacer de sus propias ideas y opiniones objeto de reflexión y discusión crítica”. (p. 39) Se trata, así, de promover al máximo un aprendizaje reflexivo, planteando problemas e interrogantes, no tanto desde una perspectiva disciplinar, sino desde las propias dificultades de los alumnos y de sus asunciones inadecuadas, por más que tales problemas puedan parecer, desde una óptica disciplinar, irrelevantes o incluso planteados erróneamente. Se puede decir con rotundidad que modificar sustancialmente algunas de las concepciones erróneas que tienen los alumnos sobre el funcionamiento de las sociedades humanas es una meta alcanzable y que vale la pena intentar.

Estas consideraciones adquieren su mayor relevancia puestas en relación con las dificultades esenciales que plantea el aprendizaje del área y con los contenidos básicos de cada eje temático. Nuevamente habrá que prestar una atención preferente a ese conjunto de nociones que constituyen, por así decir, las reglas de juego principales del área y condicionan el aprendizaje de éstas. Son las nociones de espacio geográfico, tiempo histórico, causalidad múltiple e intencionalidad, investigación, tratamiento de la información y relativismo. Para el profesor tiene mucha importancia conocer de qué manera sus alumnos entienden y aplican estas nociones.

2.2.12 Diseño y Selección de las Actividades y Estrategias de Enseñanza

No existen estrategias de enseñanza más útiles que otras para producir aprendizaje, de modo que, en principio, será conveniente combinar los dos grandes tipos de estrategias - de exposición y de indagación- en sus distintas variantes y concreciones. No obstante, conviene hacer algunas matizaciones relativas a su adecuación al proceso de enseñanza y aprendizaje de esta área y en la particular utilidad de cada una para la enseñanza de los distintos tipos de contenidos.

Las estrategias expositivas según Aranguren (2006), “son aquellas por las que se presenta a los alumnos, oralmente o mediante textos escritos, un conocimiento ya elaborado que éstos deben asimilar”. (p. 73) No deben ser identificadas exclusivamente con las clases magistrales, cuya dignidad y utilidad sería, por otra parte, absurdo ignorar.

En este sentido, las estrategias expositivas pueden promover un aprendizaje significativo siempre y cuando cumplan algunos requisitos (entre los más importantes, tener en cuenta los conocimientos y competencias del alumno, contar con el interés de éste y presentar con claridad los nuevos contenidos). Por regla general su empleo más adecuado se ajusta a la enseñanza de hechos y conceptos. Aunque con ciertos límites y matizaciones, puede emplearse también en la enseñanza de actitudes; pero sería muy discutible su utilización en la enseñanza de procedimientos.

Al respecto señalan Medina y Bracho (2000), que las estrategias basadas en el aprendizaje significativo por recepción tienen:

Un valor indudable para el conocimiento de gran parte de los hechos, conceptos y principios del área, ya que su aprendizaje mediante estrategias de descubrimiento resulta, cuando es posible, muy lenta. La idoneidad de las estrategias expositivas es mayor cuanto más teóricos y abstractos sean los contenidos. Suele ser muy adecuado el empleo de estas estrategias en los planteamientos introductorios, panorámicos, a los contenidos factuales y conceptuales, a fin de establecer las coordenadas generales del tema de estudio, subrayar sus partes más destacadas, entre otros., para, una vez establecido ese marco de referencia global, volver

sobre él a lo largo del trabajo y clarificar, reforzar y enriquecer la comprensión de esos hechos y conceptos. (p. 173)

En este orden de ideas, y pese al importante valor que tienen estas estrategias de exposición, conviene que vayan acompañadas por actividades o trabajos complementarios, por ejemplo de aplicación, que posibiliten el engarce de los nuevos conocimientos con los que ya tiene el alumno. Las estrategias expositivas por sí solas pueden producir aprendizajes escasamente significativos. Ello se debe a la falta de una estructura conceptual jerárquica suficientemente elaborada en la mayor parte de las disciplinas que componen el área, y al carácter que tienen muchos de sus conceptos teóricos como hipótesis de trabajo que necesitan ser matizados por los datos empíricos. Más aún, la asimilación y el dominio de los conocimientos, sean éstos del tipo que sean, se consigue tras un lento proceso de ajuste, en el que la utilización de tales conocimientos en diferentes contextos y la corrección de errores cumplen un papel esencial.

En suma, expresa Briceño (2005), que parece posible afirmar que:

Es necesaria la presentación elaborada por el profesor de conceptos y principios que el alumno difícilmente podría alcanzar solo o con ayudas indirectas, pero que, a la vez, ésta resulta insuficiente y debe ser complementada con estrategias de indagación, sin las cuales los aprendizajes resultarían pobres y estereotipados. (p. 36)

Por otra parte, las estrategias didácticas de indagación ocupan también un lugar muy importante. Su característica principal consiste en presentar al alumno una serie de materiales en bruto que éste debe estructurar siguiendo para ello unas pautas de actividades más o menos precisas y abiertas que le proporciona el profesor. En suma, se trata de enfrentar al alumno con situaciones más o menos problemáticas en las que debe poner en práctica y utilizar reflexivamente conceptos, procedimientos y actitudes, para así adquirirlos de manera consistente.

En este contexto, según Carretero (2004), las técnicas didácticas concretas en que puede traducirse esta estrategia general son muy variadas: investigaciones simplificadas, dramatizaciones, debates, visitas y excursiones de trabajo, estudio de casos, resolución de problemas simulados o reales, juegos de simulación en general, entre otros. Es preciso llamar la atención sobre el hecho de que el uso de estas técnicas didácticas no implica necesariamente el empleo de estrategias de indagación: las excursiones y visitas, por ejemplo, pueden convertirse en un ejercicio mecánico de recogida y anotación de datos, sin reflexión alguna por parte del alumno.

El empleo de estrategias de indagación conlleva generalmente la realización de actividades relacionadas con contenidos de procedimiento. Por ello, a veces estas estrategias se confunden erróneamente con el aprendizaje mecánico de un conjunto de técnicas (por ejemplo, elaborar pirámides de población, ejes cronológicos, hacer comentarios de textos o analizar las características formales de un cuadro).

Desde esta perspectiva, las estrategias de indagación, aunque asociadas a la realización de actividades de este tipo, comportan a la vez el aprendizaje de conceptos y procedimientos, pues tratan por encima de todo de poner al alumno ante situaciones que le fuercen a la reflexión, a poner en juego sus ideas, conceptos y formas de explicarse los hechos humanos.

Estas estrategias de enseñanza son asimismo muy útiles para el desarrollo y la adquisición de hábitos, actitudes y valores. Un debate sobre una cuestión de actualidad, por ejemplo, en el que las distintas opiniones presenten sus argumentos cuidadosamente documentados, puede contribuir mucho a formar alumnos rigurosos, críticos y tolerantes con las opiniones ajenas. Con relación a los conceptos, ya se ha comentado que las estrategias de indagación no son las más apropiadas; sin embargo, lo que sí parece conveniente es apoyar la exposición y transmisión de aquéllos con actividades de indagación que permitan al alumno cuestionarse los posibles estereotipos, evaluar sus propios esquemas conceptuales y afianzar y enriquecer la asimilación de los conceptos.

Un caso particular dentro de las estrategias de indagación lo constituyen los proyectos de investigación, es decir, los estudios o trabajos, generalmente de pequeña

envergadura, en los que los alumnos, bien individualmente o en grupo, llevan a cabo una investigación propiamente dicha. La diferencia más manifiesta en relación con otras técnicas didácticas de indagación radica seguramente en la amplitud global de la tarea, que incluye desde la delimitación del problema, la formulación de conjeturas y la recogida de datos hasta la presentación y evaluación de resultados; sus dimensiones y complejidad hacen que sea necesario considerar separadamente esta técnica didáctica. Los proyectos de investigación cumplen una función educativa importante que resulta difícil de obtener por otros medios. Señala Villegas (2000), que se trata, por una parte, de habituar al alumno a afrontar y resolver determinados problemas con relativa autonomía, de plantearse por sí mismo preguntas que nadie le hace en principio;

Le permite también adquirir experiencia en la búsqueda y consulta autónoma de información y documentación; y, por último, facilita al alumno una experiencia valiosa sobre el trabajo que realizan los geógrafos, historiadores, sociólogos, politólogos, entre otros., lo que les permite un mejor conocimiento de la naturaleza, siempre perfectible pero rigurosa, del conocimiento científico y de las características profesionales del trabajo de esos científicos. (p. 183)

Conviene hacer algunas matizaciones relacionadas con el empleo de los proyectos de investigación. En primer lugar, un ámbito de aplicación adecuado, aunque desde luego no exclusivo, para que los alumnos realicen este tipo de trabajos es el entorno próximo, local o comarcal. El motivo de esta opción tiene que ver con la exigencia de que los proyectos posibiliten la realización de investigaciones genuinas, por muy limitadas que éstas sean; es decir, que conlleven una recogida directa de datos de primera mano, y no se reduzcan a una mera consulta y reseña de bibliografía sobre el tema. En segundo lugar, dadas las dificultades que conlleva la realización práctica de estos proyectos, es necesario puntualizar que éstos deben ser considerados una técnica excepcional de enseñanza, en modo alguno habitual. Así, no parece recomendable, por ejemplo, la realización de más de un trabajo por curso, e incluso esto puede ser excesivo, en determinadas circunstancias. Por último, conviene que

para los proyectos de investigación elijan temas asequibles y limitados, en los que sea evidente el carácter escolar del trabajo, sin pretensiones de otro tipo.

2.2.13 Formas de Organización en el Aula

Las distintas estrategias de enseñanza, y dentro de ellas las diversas técnicas didácticas, conllevan necesariamente unas determinadas formas de organización del trabajo en el aula. Las diferentes formas de organización suelen agruparse genéricamente en tres grandes tipos: trabajo individualizado, en grupos pequeños (generalmente no más de seis miembros) y en grupos grandes, es decir, el grupo-clase. Cada forma de organización tiene virtualidades propias que el profesor ha de saber aprovechar.

Expresa Medina y Bracho (2000), que:

El trabajo individual facilita considerablemente la reflexión y las tareas minuciosas y de detalle; el realizado en pequeños grupos propicia el debate e intercambio de ideas y puntos de vista, alienta la reflexión abriendo perspectivas nuevas y, en general, suele ser muy adecuado para diseñar estrategias globales de aproximación a un tema para posteriormente distribuir las tareas; por último, el grupo-clase suele ser el marco organizativo adecuado para las puestas en común, la exposición de experiencias y trabajos con sus correspondientes coloquios, los debates organizados, entre otros. (p. 70)

Por otra parte, es relevante destacar que aunque las distintas técnicas didácticas tienen ciertas exigencias sobre la organización de los alumnos, no es posible asignar una determinada organización a cada técnica concreta. Como criterio general puede aceptarse la conveniencia de mantener un cierto equilibrio entre las diferentes formas de organización del trabajo.

La disposición favorable a aprender es, como se sabe, una condición ineludible para el aprendizaje significativo. Las condiciones y circunstancias que lo promueven o inhiben son generalmente comunes para todas las áreas del currículo; por ello aquí se considerarán únicamente algunas circunstancias particulares en el área de Ciencias

Sociales, Geografía e Historia que tienen que ver especialmente con la elección de los temas de estudio.

Las amplias posibilidades que permite el diseño del área para la elección de temas concretos con los que trabajar los contenidos deben ser tenidas en cuenta por el profesor a la hora de despertar el interés de sus alumnos. Sobre ello, la investigación y la experiencia pedagógica coinciden en hacer dos recomendaciones generales. La primera, que aunque los temas más cercanos a la experiencia del alumno son muy motivadores, también lo son los temas lejanos y exóticos.

Así, por ejemplo, los alumnos pueden sentirse atraídos por estudiar la vida cotidiana y familiar de los esquimales tanto o más que por investigar las costumbres y el folclore de su localidad. La segunda, que es necesario escoger temas concretos de estudio o incluso enfoques que conecten directamente con los intereses personales de los adolescentes, haciendo explícitas las vinculaciones entre éstos y sus vivencias, expectativas y problemas más destacados. Los contenidos del área en su conjunto, y en particular los del eje El mundo actual, se prestan al tratamiento riguroso de muchas de las cuestiones que comienzan a preocupar al adolescente (el paro, el consumismo, la discriminación social, sexual, entre otros.; los grupos marginados, las perspectivas de paz en el mundo, la defensa del medio ambiente, entre otros.).

Al respecto menciona Villegas (2000), que conviene llamar asimismo la atención sobre el riesgo que a veces se corre al sobrevalorar el carácter motivador de éstos y otros temas:

Ese carácter sólo garantiza, y no siempre, el interés del alumno durante los primeros momentos; posteriormente ese interés puede desvanecerse rápidamente si el planteamiento del trabajo no responde a las expectativas iniciales. Por esta razón es posible afirmar que, en última instancia, la motivación de los alumnos suele estar más condicionada por la metodología de enseñanza y por la capacidad y conocimientos del profesor, que por el tema u objeto de estudio. (p. 25)

Asimismo, otra cuestión de vital importancia es la memorización de información. Los hábitos de enseñanza tradicionales en la materia han otorgado

habitualmente un destacado papel a la memorización de hechos y conceptos. Por reacción, las propuestas didácticas renovadoras han atacado duramente el aprendizaje memorístico, lo que en ocasiones se ha convertido en una descalificación global de la memoria como capacidad intelectual relevante. La concepción constructivista del aprendizaje concede a la memoria una importancia destacada aunque relativa: la memorización de los contenidos es una actividad cognitiva muy valiosa siempre que sea comprensiva, es decir, no meramente verbalista. En tal caso se convierte en un instrumento esencial para asimilar información nueva y afrontar mejor la solución a nuevos problemas.

En el caso del área de Historia, con disciplinas tan ricas en información, es crucial encontrar el equilibrio entre comprensión y memorización. Cuántas veces los alumnos, bloqueados por un gran volumen de información, casi siempre poco estructurada, abandonan la enseñanza sin haber adquirido una visión coherente y mínimamente clara de los contenidos sustanciales del área o materias equivalentes.

Por consiguiente, aunque es importante que los alumnos manejen y organicen grandes cantidades de datos, hay que ayudarles a discriminar con claridad lo que son los datos informativos esenciales en cada unidad o tema, de los que son sólo de interés conyuntural. Los primeros requieren ser memorizados y recordados, mientras que los segundos pueden olvidarse después de utilizados. Tal selección ha de hacerse teniendo en cuenta las específicas capacidades de cada alumno, para, en unos casos, no cercenar su capacidad de aprender, y, en otros, no obligarles a la realización de esfuerzos que pudieran resultar excesivos y, a la postre, inútiles.

2.2.14 Materiales y Recursos Didácticos para la Asignatura de Historia de Venezuela

Es preciso dedicar una atención especial al empleo de distintos materiales y recursos didácticos. El énfasis puesto en la enseñanza de procedimientos, en especial los relativos al tratamiento de la información y la causalidad múltiple, implica la utilización en el aula de materiales y recursos didácticos y variados. Los materiales

escritos seguirán teniendo un lugar predominante en la enseñanza de la Historia, de la Geografía y de las demás Ciencias Sociales. No obstante, debe ser consciente el profesor de que, en el mundo en que viven hoy los adolescentes, la imagen tiene un considerable protagonismo. También es conveniente considerar la utilidad del ordenador como vehículo para el tratamiento de la información, para ello se deben considerar los siguientes recursos mencionados por Briceño (2005):

1. Materiales escritos

Bajo la denominación de materiales escritos se incluye un conjunto muy dispar de materiales, ya sean de carácter expresamente didáctico, o sean utilizados con este fin a pesar de no haber sido concebidos en principio para ello. Los libros de texto y materiales didácticos en general seguirán teniendo un papel preeminente. Sin embargo, sus características variarán seguramente en consonancia con el nuevo marco de currículo abierto. Además, el empleo del libro de texto debe ser compatible con la utilización de materiales de carácter más parcial en cuanto a sus pretensiones de globalidad, pero también de uso más flexible (monografías, unidades didácticas sobre unos mismos contenidos - pero tratados con distintos niveles de profundidad- , juegos de simulación, libros de consulta, entre otros.). Es imprescindible que los centros, y los Departamentos de área en particular, vayan creando pequeñas bibliotecas con materiales didácticos variados y con suficientes ejemplares para permitir tanto un uso individual como colectivo en el aula.

2. La prensa periódica

La prensa ocupa un lugar destacado entre los materiales escritos de utilidad para la enseñanza de estas materias. Las unidades didácticas que abordan los contenidos del eje temático El mundo actual son las que más provecho pueden sacar de ella. En estas unidades, los textos extraídos de la prensa periódica podrán tener, entre otros, el objetivo de analizar y contrastar informaciones diferentes y contradictorias sobre unos mismos hechos. La lectura de la prensa ha de ser un hábito que los profesores del área procurarán fomentar entre los alumnos, lo que, por lo demás, puede ser difícil si ellos mismos no lo practican.

3. Materiales audiovisuales

Estos materiales tienen también una gran relevancia. Debe ser un objetivo propio del área enseñar a "leer" documentos gráficos e imágenes en general. El papel de éstos se ve incrementado por su creciente presencia en nuestra vida cotidiana, que llega a conformar una determinada manera de conocer la realidad. Por otra parte, su utilidad pedagógica debe ser, además, valorada por su especial idoneidad para alumnos menos motivados por las tareas escolares o con relativas dificultades ante determinadas tareas.

Conviene no olvidar la importancia que sigue teniendo el empleo de medios audiovisuales clásicos como el proyector de diapositivas y el retroproyector. Las diapositivas, dada su elevada definición de imagen, siguen siendo un instrumento imprescindible para la percepción y el estudio de las obras y objetos artísticos. Su empleo, por otra parte, puede hacerse extensivo a otros ámbitos y contenidos de estudio dentro del área (paisajes geográficos, imágenes y objetos históricos, fenómenos sociológicos, económicos, entre otros.).

No es necesario destacar la importancia que la televisión y el vídeo han adquirido en las vidas. Documentales de actualidad, informes monográficos sobre aspectos significativos de las relaciones humanas y sociales, películas de contenido histórico, entre otros., pueden ser instrumentos útiles en el aula.

Para ello, según Villegas (2000), "habrá que servirse de mecanismos bastante más flexibles que los que hoy existen en los centros para la grabación, consulta e incluso préstamo de documentos en vídeo, aprovechando los equipos de que disponen muchos alumnos en sus hogares". (p. 144) La creación de videotecas en los centros puede ser útil. Con todo, conviene señalar que la utilización de documentos audiovisuales no garantiza en principio un mejor aprendizaje por parte de los alumnos. De hecho, muy al contrario, puede propiciar o reforzar actitudes pasivas en la clase y convertirse en un pretexto innovador para el desentendimiento docente.

El empleo de los medios audiovisuales como la cámara de vídeo, la fotográfica y el magnetófono tienen también una utilidad evidente en relación con las estrategias de indagación e investigación: pueden ser un medio para la recogida de datos por los

alumnos, para la presentación de conclusiones y, desde luego, instrumentos motivadores de la actividad.

El ordenador señala Villegas (2000), “es un recurso relativamente reciente en la enseñanza de estas materias y, usado en dosis y para fines razonables, puede ser útil”. (p. 217) Ofrece numerosas aplicaciones, especialmente en relación con el aprendizaje de los procedimientos que en el área se han agrupado en torno al tratamiento de la información y la causalidad múltiple.

El tratamiento de informaciones múltiples y variadas (numéricas, documentales, entre otros.) es una de las características de las disciplinas del área. Para ello el ordenador ofrece una ayuda, pues permite consultar con rapidez muchos datos, procesarlos con agilidad, realizar cálculos estadístico-matemáticos más o menos complejos, elaborar gráficos, mapas e imágenes, entre otros. Permite asimismo desarrollar ciertas capacidades lógicas propias de la creación de bases de datos.

Por otra parte, y en un grado más elevado de dificultad, el ordenador ofrece la posibilidad de comprobar de manera inmediata la validez de las hipótesis que los alumnos pueden plantear ante determinados problemas, controlando sucesivamente diferentes variables. Es importante subrayar la importancia que tiene para el alumno la inmediatez en la validación de las hipótesis que permite el ordenador.

Igualmente hay que resaltar el positivo papel que el ordenador puede desempeñar en los proyectos de investigación. La utilización de procesadores de textos, bases de datos, hojas de cálculo, programas de diseño gráfico, entre otros., es cada vez más frecuente entre el profesorado y también entre el alumnado para la confección de trabajos, memorias o informes.

Junto a estas aplicaciones didácticas existe otro campo, aún poco desarrollado, que se orienta hacia la producción de programas de simulación, resolución de problemas, toma de decisiones, entre otros. Estos programas son útiles para ejercitar el análisis multicausal: delimitar con rapidez los factores que intervienen, discernir las posibles soluciones y, sobre todo, evaluar las consecuencias que se derivarían de la adopción de una u otra opción. Esta última característica es particularmente valiosa

para habituar al alumno a sopesar adecuadamente las implicaciones que pueden derivarse de las acciones y decisiones humanas.

En cuanto a la organización de los contenidos del área se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos mencionados por Medina y Bracho (2000):

1. Agrupación y conexión de contenidos:

-Por su propia naturaleza, el currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se ha visto obligado a poner el acento en la articulación y la división de los contenidos. Han quedado así organizados de acuerdo con tres grandes divisiones: ejes temáticos, bloques de contenido y tipos de contenido. Esa articulación de los contenidos del área tiene evidentemente un carácter orientador para su enseñanza, pero, dado también el carácter abierto y flexible del currículo oficial, en modo alguno prescriben una organización didáctica que siga puntualmente todas esas divisiones.

Por ello, conviene dejar sentado desde el principio que ni la división en bloques ni, menos aún, la división en tipos de contenido implica necesariamente su enseñanza aislada e independiente. Por el contrario, los Proyectos curriculares deben hacer explícitas las conexiones entre los contenidos del área, y es conveniente que aprovechen todas las posibilidades que el área ofrece para establecer conexiones entre sus propios contenidos y con los contenidos de otras áreas.

-Dentro del área conviene considerar en primer lugar las conexiones entre contenidos de distinto tipo, es decir, entre contenidos referidos a hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, pertenezcan éstos a uno o a diferentes bloques. Se puede decir de forma genérica que su separación obedece más a criterios analíticos que didácticos y que, por tanto, la enseñanza de los conceptos, procedimientos y actitudes debe plantearse, en principio, conjuntamente. Por consiguiente, conviene que las unidades didácticas aborden los tres tipos de contenidos respetando las conexiones que, de manera natural, suelen existir entre ellos. (Villegas, 2000)

-La conexión entre contenidos de distintos bloques del área, dado el carácter disciplinar que tienen muchos de éstos, plantea directamente el problema de la elección entre unidades didácticas disciplinares e interdisciplinares. No hay normas prescriptivas al respecto, aunque sí caben algunas consideraciones. En primer lugar,

la configuración del área sobre la base de la interrelación entre las disciplinas que la forman, excluyendo tanto la integración como la yuxtaposición de éstas, apunta claramente hacia posiciones de síntesis.

2. Distribución temporal de los contenidos según Villegas (2000):

-La distribución de los contenidos entre los cuatro cursos, y dos ciclos, que componen la etapa puede realizarse de formas diversas, sin que quepa prescribir ninguna de ellas, ya que la mejor opción en cada caso depende de factores tanto de orden objetivo como subjetivo. Pero la pluralidad de posibilidades no debe equivaler a imprecisión o ambigüedad, ya que el Proyecto curricular de etapa establecido por el centro habrá de precisar cuáles son los contenidos correspondientes a cada uno de los ciclos, del mismo modo que la programación del profesor habrá de delimitar el contenido de cada curso dentro del ciclo.

-A efectos meramente orientativos, los profesores disponen de varios ejemplos de secuencia de contenidos, de autoría diversa y expresa, que pueden servirles como fuentes de información o inspiración o como simple motivo de reflexión.

-Como es sabido, el área puede compartimentarse en tres (3) grandes ejes temáticos, asociables con la Geografía, la Historia y las demás Ciencias Sociales. Esa razonable diferenciación no debe ser un obstáculo para el reconocimiento práctico de las vinculaciones existentes entre los contenidos de los tres ejes, ni, por tanto, para el establecimiento de unidades didácticas que sean comunes a dos de ellos, o incluso a los tres.

El reconocimiento de la específica personalidad de las materias que integran el área, y la voluntad de no diluirlas en busca de inciertos conocimientos, no debe hacer olvidar las netas relaciones existentes entre esas materias.

Además, su convivencia en una misma área ofrece posibilidades de abordar, desde diversos ángulos, el estudio de la vida social. En cualquier caso, el hecho de que los temas geográficos, históricos y de las restantes Ciencias Sociales aparezcan enumerados de forma sucesiva no ha de entenderse como una invitación a compartimentarlos por cursos.

Al respecto, destaca Briceño (2005), que es relevante destacar que:

El hecho de que la materia de Ética esté insertada en esta área y se haya de impartir en el cuarto curso no significa que vaya a sustituir en ese curso a los demás estudios propios del área. Es deseable, por tanto, que los estudios históricos, geográficos y de las demás Ciencias Sociales se programen combinadamente, de modo que todos ellos tengan presencia en cada ciclo. Las diferencias entre los dos ciclos han de establecerse no sólo por los temas que en ellos se estudien, sino por la forma y el grado de complejidad en que esos estudios se hagan; y, en principio, todas las disciplinas que se agrupan en el área permiten muy diversos grados de profundización y complejidad. (p. 105)

Asimismo es necesario tener en cuenta que la programación se realiza en función de un tiempo, que el profesor está en su derecho de considerar siempre como demasiado escaso, pero que es un dato relativamente fijo y objetivo, con el que hay que contar desde el principio; incluso las contingencias que puedan modificarlo a posteriori pueden ser también, en líneas generales, previstas.

Para asegurar un equilibrio en el desarrollo de los contenidos del área es conveniente que la programación sea realista en cuanto a sus posibilidades de cumplimiento en el tiempo lectivo del que efectivamente se dispone. Y si, a pesar de ello, el cumplimiento no fuera completo, conviene que las carencias se distribuyan homogéneamente entre los contenidos del área, sin agolparlas en un ámbito temático específico ni consagrar la figura de esos temas que están incluidos en la programación, pero a los que nunca se llega.

2.2.15 Estrategias de Enseñanza basadas en el Enfoque Constructivistas en la Educación Venezolana

El constructivismo que tiene sus bases en teorías de Piaget, Vigotsky y Ausubel es una teoría que propone que el individuo construya su propio conocimiento, en el cual el docente es sólo uno más que aprende y que hasta cierto punto asesora a otro. Término que se refiere a la construcción del conocimiento

Para Piaget, enseñar y aprender es trabajar con los esquemas (puede haber esquemas manipulativos y representativos) según Ausubel (2000):

1. Los niños aprenden nuevos esquemas
2. Afianzar los esquemas que los niños ya tienen

Esto último está en relación con los conceptos piagetianos de asimilación y acomodación, mecanismos básicos del funcionamiento de la inteligencia, a continuación Ausubel (2000), los menciona:

- **Acomodación:** cuando nos encontramos en una situación nueva, donde me tengo que desenvolver con éxito.

- **Asimilación:** incorporación de conocimientos o información a partir de la utilización de los esquemas que poseemos.

- **Conflictos Cognitivos:** Surgen cuando un conocimiento asentado es puesto en duda por otro conocimiento nuevo. Esto obliga a los niños a crear nuevos esquemas. Rompen el equilibrio entre asimilación y acomodación.

El Constructivismo y Reforma educativa tiene semejanzas entre los sistemas educativos de distintos países a continuación Brigge (2005), los señala:

- Casi todos los sistemas educativos, inspirados en el modelo occidental, logran despertar el interés de los alumnos en los primeros años, mediante la presentación de actividades que resultan motivadoras que parecen cumplir una función muy importante en su desarrollo psicológico general.

- A partir de los diez (10) años, los contenidos se van haciendo cada vez más académicos y se produce una clara pérdida de interés por parte de los alumnos.

- Con la entrada en la adolescencia, la tendencia mencionada se intensifica y se produce una ruptura muy pronunciada entre los intereses habituales del alumno y los contenidos y las actividades que le ofrece el sistema escolar. Ello suele ir acompañado de materias extremadamente académicas que tienen mucho más en común con la enseñanza universitaria que con la capacidad de comprensión del alumno.

- El alumno posee mayor capacidad cognitiva que en edades anteriores, y ha adquirido también mayor cantidad de información sobre numerosas cuestiones. Sin

embargo, en términos generales su rendimiento global y su interés por la escuela suele ser mucho menor que en los primeros cursos.

- El fracaso escolar suele estar muy vinculado a este fenómeno de desconexión entre la actividad habitual del alumno y los contenidos que se le ofrecen, que cada vez se le presentan de manera más formalizada y con menos relación con la vida cotidiana.

Sólo es una visión muy reducida y simplificada de las constantes que pueden encontrarse en muchos sistemas educativos. Por otro lado, las condiciones sociológicas y culturales de los diferentes medios pueden imponer algunos cambios y restricciones a la situación que acabamos de comentar.

Dicho problema consiste en que la mayoría de las sociedades contemporáneas han emprendido reformas educativas porque, entre otras razones, existe una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden, y tienen interés por aprender, y lo que les presenta la institución escolar.

En los principios de intervención educativa. Se hace referencia a las siguientes cuestiones Pozo (2002):

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.

El constructivismo es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. Según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Existen varios tipos de constructivismo. Los instrumentos para realizar dicha construcción son los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación

con el medio que le rodea a través de los esquemas los cuales son una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

Un esquema muy simple es el que construye un niño cuando aprende a agarrar los objetos (esquema de prensión). Otro esquema sería el que se construye por medio del ritual que realizan los niños pequeños al acostarse.

La inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas. La diferencia entre un estadio y otro no es problema de acumulación de requisitos que paulatinamente se van sumando, sino que existe una estructura completamente distinta que sirve para ordenar la realidad de manera también muy diferente.

El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, entre otros.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan.

Se ha comprobado cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros.

Para Ausubel (2000), “aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en la estructura de conocimientos”. (p. 70). Tiene una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del alumno y no sólo en sus respuestas. Esta concepción coincide con los esquemas del alumno, pero discrepa de ella en lo que se refiere a la importancia de la propia actividad y autonomía en la asimilación de conocimientos.

En opinión de Nisbet (2004), existen tres (3) tipos de constructivismo:

1. El aprendizaje es una actividad solitaria. La visión de Piaget, Ausubel y la Psicología Cognitiva se basa en la idea de un individuo que aprende al margen de su contexto social.

2. Con amigos se aprende mejor. El intercambio de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento provoca una modificación de los esquemas del individuo y acaba produciendo aprendizaje.

3. Sin amigos no se puede aprender. El conocimiento no es un producto individual sino social.

En este sentido, el aprendizaje es un proceso constructivo interno. El docente va depositando información en la mente del alumno y éste la va almacenando más o menos ordenadamente en donde según Ashman (2001):

- También los adultos poseemos una gran cantidad de concepciones espontáneas sobre muchos fenómenos científicos.

- Dichas ideas son más resistentes a la instrucción de lo que podríamos imaginar.

- Esta resistencia es debido a que la enseñanza sobre las diferentes materias se realiza al margen de las ideas de los alumnos; los conocimientos científicos y los que el alumno ya posee no se ponen en relación.

- Entre las ideas espontáneas de los alumnos no existen grandes diferencias.

Desde esta perspectiva, se trata de que el docente produzca situaciones que favorezcan la comprensión por parte del alumno de que existe un conflicto entre su idea sobre un determinado fenómeno y la concepción científicamente correcta. El alumno pasará por una serie de fases intermedias en las que irá cambiando su idea sobre el fenómeno en cuestión, pero en las que todavía no culminará su cambio conceptual.

Lo importante es el proceso de cambio y no sólo el producto final. Esto supone que probablemente no es posible mantener tantos contenidos como poseen en la actualidad muchos programas escolares. Lo ideal sería realizar una enseñanza expositiva que tenga en cuenta las ideas previas de los alumnos y que al mismo tiempo pueda proporcionarles instrumentos eficaces para el cambio conceptual. Si se aboga por una enseñanza que no tenga elementos expositivos, habría que reducir en gran medida los contenidos escolares, a los alumnos les llevaría bastante tiempo descubrir por sí mismos las soluciones de los problemas asociados con sus conflictos cognitivos.

En concordancia con lo mencionado, es fundamental que el docente conozca cuáles son las ideas de los alumnos, sino que los propios alumnos tomen conciencia, con precisión, de los elementos de dichas ideas. El docente puede comenzar a planear diferentes situaciones didácticas encaminadas a introducir nuevos conceptos

favoreciendo de esta manera el necesario conflicto cognitivo entre la información nueva y la que ya poseía el sujeto y mostrando, por tanto, las insuficiencias de la primera. Es conveniente favorecer la actividad del alumno en el descubrimiento de estas contradicciones, también será necesaria en algunas ocasiones la intervención del docente. Es decir, la explicación verbal explícita de la idea científicamente correcta.

2.2.16 La Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en la Asignatura de Historia de Venezuela

Existe en la actualidad la necesidad de revisar las distintas propuestas actuales para evaluar a los alumnos en su actuación estratégica durante el aprendizaje en el aula. Dichas propuestas difieren en cuanto al objetivo concreto, por un lado entienden el uso estratégico como un rasgo general o como una característica dependiente de la situación y por otro la metodología utilizada para conseguirlo (cuestionarios, entrevistas, observación entre otros.)

En ese sentido, se busca llamar su atención sobre un conjunto de aspectos cuya relevancia debe tenerse en cuenta en el momento en que cada profesional elabore ideas y concreciones para recoger información acerca de la actuación estratégica de sus alumnos. Para Villegas (2000), cualquier actividad cognitiva, incluida la aplicación de estrategias de aprendizaje:

No puede observarse directamente, sino a través de vehículos indirectos como el lenguaje (explicar lo que se ha pensado) o la conducta externa (acciones que dan cuenta de decisiones internas), y tal parece que, tanto la palabra como la conducta no son medios neutros a través de los cuales emergen los procesos mentales en la forma en que realmente se producen. Sobre lo que se está pensando y lo que realmente ocurre en el inconsciente. (p. 264)

En este sentido, se da crédito a las explicaciones e inferencias que se realicen sobre los conocimientos declarativos y procedimentales aprendidos para manejar, por

ejemplo, las tareas que se presentan en una asignatura o con respecto a las distintas operaciones que en su día adquirimos y ahora utilizamos de forma coordinada en una estrategia para presentar un trabajo en curso, pero no sobre mecanismos biológicamente constituidos (de fábrica) como la visión tridimensional de los objetos, la percepción subliminal, la categorización de los datos en la memoria a largo plazo o su recodificación en sustancia bioquímica en el sistema nervioso.

Las estrategias de aprendizaje, de acuerdo con Beltrán (2003), en que su correcta utilización implica saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace. De tal forma que cualquier actuación destinada a evaluar el uso estratégico de procedimientos en el aula debería proporcionar información sobre:

1. El conocimiento conceptual o declarativo: Que el alumno tiene sobre qué son las estrategias de aprendizaje, para qué sirven, qué tipos de estrategias existen, qué pasos hay que realizar para ponerlas en práctica entre otros. (lo que hay que hacer)

- El conocimiento procedimental: Conlleva a que el alumno ponga en práctica el conocimiento declarativo descrito anteriormente (saberlo hacer)

- El conocimiento estratégico o condicional, que indica en que situaciones es adecuado emplear cada procedimiento, de qué forma debe utilizarse, nos da la idea de la bondad de dicha utilización, (controlarlo mientras lo hace)

En todos los ámbitos de el conocimiento, tanto académico como cotidiano la importancia que adquieren los hechos y los conceptos es innegable (Pozo, 2002). Así, el objetivo del aprendizaje de los conceptos y principios de las estrategias implica convencer al alumno de la necesidad de prestar atención a cómo se estudia, cómo se aprende, de modo que, ante cualquier tarea de aprendizaje, sea consciente de que puede actuar más o menos estratégicamente.

Como sucede en la evaluación de la adquisición de cualquier contenido declarativo, el caso de las estrategias de aprendizaje el interés no debe limitarse únicamente a comprobar la capacidad del alumno para reproducir literalmente la definición de los conceptos que forman parte de dicho contenido (qué significa ser estratégico, qué es planificar, qué quiere decir ajustarse a las demandas de la tarea

entre otros.). Si no más bien a constatar hasta qué punto se han comprendido esos conceptos y principios y en qué medida se conectan o relacionan con lo que uno ya sabe de cómo se aprende.

Con la intención de acercarse a la idea del aprendizaje significativo de los conceptos, en líneas generales el educador interesado en plantear actividades educativas que tengan por objetivo dicha valoración debe considerar los siguientes aspectos mencionados por Villegas (2000):

-La utilización de cuestionarios con preguntas relativas a aspectos declarativos concretos de las estrategias de aprendizaje. Dichas preguntas, si son abiertas, deben evitar solicitar directamente al alumno la definición de los conceptos que conoce no puede ser un buen indicador del nivel de comprensión de éstos. En esta línea, quizá la solución más adecuada sea lo que se ha denominado el reconocimiento de la definición, que suele llevarse a la práctica mediante los conocidos tests de elección múltiple.

-Otro recurso válido para evaluar la adquisición del conocimiento conceptual con relación a las estrategias de aprendizaje es la exposición temática. A partir de preguntas cortas debidamente relacionadas, sobre la idea de un tema general, una composición o exposición organizada oral o escrita. En la misma línea, la utilización de mapas conceptuales o esquema de síntesis resulta igualmente aconsejable, debido a las exigencias de selección y jerarquización del contenido declarativo que el uso de estos procedimientos conlleva.

-Una entrevista individual o grupal que tenga por objetivo recoger información acerca de las explicaciones y justificaciones que los alumnos elaboran con relación a las estrategias de aprendizaje, puede resultar de interés.

La importancia concedida a la enseñanza- aprendizaje de estrategias junto con el impulso recibido por el creciente interés en relación a la metacognición, ha dado origen a una serie de propuestas e instrumentos , formales e informales , para evaluar la conducta estratégica del estudiante. De lo trabajado, se ha seleccionado cuatro grandes tipologías que nos permitan mostrar una panorámica de las distintas formas

de enfrentar, rodear o ignorar los problemas de validez y fiabilidad comentados al inicio.

2.3 Bases Legales

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

Según la Gaceta Oficial Extraordinario N° 5.453 (2000) en los Artículos 102; 103; Expone lo siguiente. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria, por lo tanto toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades que tendrán a cargo a personas de reconocida moralidad y comprobada idoneidad académica.

De acuerdo a los siguientes artículos 102 y 103, la educación es un deber que todo ciudadano y ciudadana que conforma a este país tiene derecho pero también están en la obligación de contar con escuela dignas para su formación, desarrollo y profesores capacitados que estén dispuestos a dar lo mejor como docente para lograr dicho propósito.

Ley Orgánica de Educación (2009)

De acuerdo a Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.929 15 de agosto. 2009. En el Artículo 4° expresa lo siguiente: La educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.

2.4 Definición de Términos

-Actitud: Contenido del currículo referido a la tendencia o disposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación.

- Aprendizaje: Proceso por el que el individuo adquiere ciertos conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y comportamientos, esta adquisición es siempre consecuencia de un entrenamiento determinado, es un cambio adaptativo y es la resultante de la interacción con el medio ambiental, sus bases indiscutibles son la maduración biológica y la educación.

-Aprender a aprender: Principio de intervención educativa. Implica emprender una serie de medidas orientadas a que el alumno desarrolle habilidades y estrategias que faciliten futuros aprendizajes de una manera autónoma. Se materializa, entre otras acciones y elementos en orientar la educación al desarrollo de capacidades relacionadas con el interés por buscar información y tratarla de manera personal. Conlleva prestar una consideración especial a los contenidos procedimentales (búsqueda de información, análisis y síntesis de la misma, etc.)

-Aprendizaje significativo: Tipo de aprendizaje caracterizado por suponer la incorporación efectiva a la estructura mental del alumno de los nuevos contenidos, que así pasan a formar parte de su memoria comprensiva. El aprendizaje significativo opera mediante el establecimiento de relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo material. Este proceso exige: que el contenido sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, y que el alumno esté motivado. Asegurar que los aprendizajes escolares respondan efectivamente a estas características, se considera en la actualidad principio de intervención educativa.

-Área curricular: Forma de organización curricular de un campo de conocimientos caracterizada por la generalidad, a partir de la reunión de un conjunto de disciplinas más específicas.

-Ayuda pedagógica: situación en la cual el sujeto que aprende recibe orientación y apoyo (emocional o intelectual) de otros (docente o compañeros) para progresar tanto en el desarrollo intelectual como socioafectivo y motriz.

-Capacidad: Poder que un sujeto tiene en un momento determinado para llevar a cabo acciones en sentido amplio (hacer, conocer, sentir...). Los objetivos educativos presentes en el Diseño Curricular Prescriptivo se formulan en términos de capacidades, puesto que se considera que la educación debe orientarse más que a la adquisición de comportamientos específicos por parte de los alumnos, hacia el desarrollo de competencias globales, que pueden manifestarse mediante comportamientos diversos que tienen en su base una misma capacidad básica. Las capacidades pueden ser de distinto tipo, y una educación integral deberá por tanto trabajar en el desarrollo de capacidades cognitivas o intelectuales, psicomotrices, de equilibrio personal o afectivas, de interrelación y de inserción social.

-Cognición: Conjunto de estructuras y actividades psicológicas cuya función es el conocimiento por oposición a los dominios de la efectividad. Término general empleado por los psicólogos para designar cualquier actividad mental, que engloba el uso del lenguaje, pensamiento, razonamiento, solución de problemas, conceptualización el recuerdo y la imaginación

-Conflicto cognitivo: Fenómeno psicológico de contraste producido por la incompatibilidad entre las preconcepciones y significados previos de un alumno en relación con un hecho, concepto, procedimiento, etc., determinado, y los nuevos significados proporcionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este conflicto inicia un proceso de desequilibrio en la estructura cognitiva del sujeto, seguido de una nueva reequilibración, como resultado de un conocimiento enriquecido y más acorde. De este modo, el conflicto cognitivo se convierte en factor dinamizador fundamental del aprendizaje.

-Conocimientos previos: Conjunto de concepciones, representaciones y significados que los alumnos poseen en relación con los distintos contenidos de aprendizaje que se proponen para su asimilación y construcción. Los alumnos se valen de tales conocimientos previos para interpretar la realidad y los nuevos

contenidos, por lo que resulta necesario identificarlos (en muchos casos serán parciales, erróneos) y activarlos, para convertirlos en punto de partida de los nuevos aprendizajes. (Ver partir del nivel de desarrollo del alumno).

-Contenido: Elemento del currículo que constituye el objeto directo de aprendizaje para los alumnos, el medio imprescindible para conseguir el desarrollo de capacidades. Tradicionalmente ha sido utilizado con una significación restrictiva, equivalente a concepto.

-Currículo: Compendio sistematizado de los aspectos referidos a la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera equivalente a términos como plan o programa (aunque con un fuerte componente técnico-pedagógico). Los elementos del currículo de acuerdo con la LOGSE son los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación

-Estrategias didácticas expositivas: Formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en el hecho de que un sujeto que enseña (profesor o un determinado alumno) presenta un conocimiento ya elaborado que los demás pueden asimilar. No deben ser equiparadas a la idea de clase magistral convencional. Estas estrategias pueden promover la construcción de aprendizajes significativos siempre que:

-Integración: Complejo conjunto de medidas y acciones (de ordenación académica, recursos didácticos y actividades de formación y cambio de actitudes) dirigidas a hacer posible la escolarización y la educación (en el pleno sentido del término) de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios de las diferentes etapas

-Recurso didáctico: Genéricamente se puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas, y estrategias, y la formación de actitudes y valores. Puede distinguirse entre recursos metodológicos (técnicas, agrupamientos, uso del espacio y el tiempo, etc.), recursos ambientales (p.e. vinculación de contenidos al entorno próximo) y recursos materiales. Estos últimos comprenderían tanto los materiales estrictamente curriculares, como cualquier otro

medio útil no creado necesariamente para el ámbito docente (p.e. materiales no convencionales, tomados de la vida cotidiana, contruidos por el propio alumno, etc.).

-Unidad didáctica: En el tercer nivel de desarrollo del currículo (Programación de aula), cada uno de los elementos que ordenan, desde planteamientos de aprendizaje significativo, la planificación a corto plazo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

A continuación se muestran aspectos como el tipo de investigación, las técnicas y procedimientos que fueron utilizados para llevar a cabo dicha investigación.

Se exponen de forma precisa el tipo de datos que se requiere indagar para el logro de los objetivos de la investigación, así como la descripción de los distintos métodos y las técnicas que posibilitarán obtener la información necesaria.

En este sentido, el marco metodológico está referido al momento que alude al proceso de investigación, con el objeto de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos; a propósito de permitir descubrir y analizar los supuestos del estudio y de reconstruir los datos, a partir de los conceptos teóricos convencionalmente operacionalizados.

El marco metodológico es el conjunto de acciones destinadas a describir y analizar el fondo del problema planteado, a través de procedimientos específicos que incluye las técnicas de observación y recolección de datos, determinando el cómo se realizará el estudio, esta tarea consiste en hacer operativa los conceptos y elementos del problema que se estudia.

Al respecto Sabino (2004), dice: “En cuanto a los elementos que es necesario operacionalizar pueden dividirse en dos (2) grandes campos que requieren un tratamiento diferenciado por su propia naturaleza: el universo y las variables” (p. 118).

En este capítulo se detallan minuciosamente cada uno de los aspectos relacionados con la metodología que se ha seleccionado para desarrollar la investigación, los cuales deben haber sido justificados por la investigadora.

Cada aspecto debe estar sustentado por el criterio de autores de libros de metodología, por lo que es importante que se acompañen de citas parafraseadas o textuales con sus correspondientes soportes de autor.

Diseño y Tipo de Investigación

Diseño

Para el estudio a realizar, el cual está referido a evaluar las estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el área de Historia de Venezuela de los alumnos de III etapa del Colegio “Madre Cecilia Cros”, se aplicó un diseño de campo.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2004), los estudios de campo “...permiten indagar in situ los efectos de la interrelación entre diferentes tipos de variables” (p.183). Se le llama también investigación sobre el terreno ya que estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural, la UPEL (2008) la define como:

El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo, en general, la recolección y organización de datos publicados para su análisis mediante procedimientos estadísticos, modelos matemáticos, econométricos o de otro tipo (p. 18).

Sabino (2004), la define como “aquella que se realiza directamente en el medio donde se presenta el fenómeno en estudios; se apoya en técnicas de recopilación de información como la observación, la entrevista y la encuesta” (p.54).

Es importante destacar que una investigación de campo es un proceso sistemático que consiste en la recolección de datos directamente de la realidad que en el caso que ocupa es en el Colegio “Madre Cecilia Cros, donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables alguna.

Nivel o Tipo de la Investigación

El tipo o nivel de la investigación se refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio. Así, en función de su nivel el tipo de investigación puede ser:

-Investigación Exploratoria: Es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimiento. Este tipo de investigación, de acuerdo con Sabino (2004) pueden ser:

1. Dirigidos a la formulación más precisa de un problema de investigación, dado que se carece de información suficiente y de conocimiento previos del objeto de estudio, resulta lógico que la formulación inicial del problema sea imprecisa. En este caso la exploración permitirá obtener nuevo datos y elementos que pueden conducir a formular con mayor precisión las preguntas de investigación.

2. Conducentes al planteamiento de una hipótesis: cuando se desconoce al objeto de estudio resulta difícil formular hipótesis acerca del mismo. La función de la investigación exploratoria es descubrir las bases y recabar información que permita como resultado del estudio, la formulación de una hipótesis. Las investigaciones exploratorias son útiles por cuanto sirve para familiarizar al investigador con un objeto que hasta el momento le era totalmente desconocido, sirve como base para la posterior realización de una investigación descriptiva, puede crear en otros investigadores el interés por el estudio de un nuevo tema o problema y puede ayudar a precisar un problema o a concluir con la formulación de una hipótesis.

-Investigación Explicativa: Se encarga de buscar el porque de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto. En este sentido, los estudios explicativos pueden ocuparse tanto de la determinación de las causas (investigación postfacto), como de los efectos (investigación experimental), mediante la prueba de hipótesis. Sus resultados y conclusiones constituyen el nivel más profundo de conocimientos.

Y finalmente la Investigación Descriptiva: consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican con un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere.

En este contexto antes descrito sobre los diversos tipos de estudios, la estrategia a seguir en el caso de la evaluación de las estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el área de Historia de Venezuela de los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros., se incluirá el tipo de Investigación descriptivo, de acuerdo a Arias (2003), la investigación descriptiva es “como es y se manifiesta determinado fenómeno busca especificar las propiedades importantes de cualquier fenómeno que sea sometido a análisis”. (p. 72)

Por otro lado, manifiesta Sabino (2004), que la investigación descriptiva “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento”. (p. 102).

El estudio se registrará como descriptivo porque identificará características del universo de investigación, estableciendo comportamientos concretos, así mismo, la investigadora estudiará las distintas razones y herramientas de educativas a fin de diagnosticar las estrategias empleadas por el personal docente para la enseñanza del área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros, mediante el análisis e indicará y evaluará aspectos favorables no considerados hasta ahora por los encargados de operar la misma.

Población y Muestra

Población

La población se refiere en opinión de Sabino (2004), al “conjunto de elementos o unidades, que pueden ser personas, documentos, instituciones, entre otros a las que se refieren las conclusiones o generalizaciones logradas en una investigación”. (p. 117) La población que conformará la presente investigación, estará representada por

la totalidad del personal docente de la asignatura de Historia de Venezuela en el Colegio “Madre Cecilia Cros”.

En la presente investigación la población o universo esta compuesta por cinco (5) integrantes de la dirección antes mencionada todos ellos constituye una población de tipo finita, en la medida, que está constituida por un determinado número de elementos, que con relación a este estudio está limitada a cinco (5) docente de la asignatura de Historia de Venezuela en el Colegio “Madre Cecilia Cros”.

Los criterios de selección para la población en estudio fueron:

- El de pertenecer al Colegio “Madre Cecilia Cros” y
- Tener más de un (1) año trabajando en el Colegio “Madre Cecilia Cros”.

En este contexto, menciona Balestrini (2005), que:

Todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser extraídos, pero si la población es finita, la probabilidad de que salga un elemento dependerá de los que fueron separados anteriormente para formar la muestra, y dejaron por tanto de pertenecer a los seleccionables. (p.19).

Debido a lo pequeño y finito de la población de la presente investigación, no contendrá características muestrales, para la cual se generalizarán los resultados de la investigación.

Muestra

La muestra, “es una parte de la población, es decir, un número de individuos u objetos seleccionados científicamente, cada uno de los cuales es un elemento del universo o población” (Morles 2001).

Como base para definir la muestra de la investigación realizada, se toma el concepto emitido por Sabino (2004) quien establece que “la muestra en un sentido amplio, no es más que una parte del todo que se llama universo y que sirve para representarlo”. (p. 118)

Según lo establecido por Fernández, Hernández y Batista (2004), las muestras se dividen en dos (2) grandes ramas: Las muestras no probabilísticas y probabilísticas, a continuación dice:

En las muestras probabilísticas todos los sujetos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos, mientras que en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra. (p. 217)

En otro orden de ideas, se puede mencionar que el universo objeto de estudio para la población, constituye el cien (100%) por ciento, por lo tanto es una población de tipo finita, en tal sentido no se tomaran criterios muestrales para el desarrollo de la investigación.

Técnica de Análisis de Datos e interpretación de Resultados

Técnicas

A partir de la incorporación inicial de la técnica de la observación científica, y desde la perspectiva teórica que orienta este estudio, se intentará captar la realidad estudiada, mediante la aplicación un cuestionario dirigido al personal docente de la asignatura de Historia de Venezuela en el Colegio “Madre Cecilia Cros” que permitan asegurar la constancia y consistencia de los hechos abordados y de esta técnica.

En lo que se refiere al instrumento para la recolección de la información, Arias (2003), define las técnicas e instrumentos de recolección de datos como “las distintas formas y maneras de obtener la información, son ejemplos de técnicas, la observación directa, la encuesta en sus dos modalidades entrevista o cuestionario, el análisis documental, análisis de contenido” (p.53), en esta investigación, se utilizará las técnicas del fichaje, subrayado, resumen entre otras.

Las técnicas de recolección de datos permitieron establecer la forma o reglas para construir los instrumentos apropiados que permiten el acceso a la información requerida. Las técnicas de recolección de datos de la presente investigación fueron: la observación y la encuesta.

La Observación para Zorrilla y Torres (citado por Sabino, 2004), la define como “la expresión de la capacidad del sujeto investigador de ver las cosas; este proceso deberá corresponder con el propósito de la investigación”. (p. 82)

Por otro lado, la Encuesta según Arias (2003), indica que “está permite el conocimiento de las motivaciones, las actividades y las opciones de los individuos con relación a su objeto de investigación”, (p. 125), las dos (2) técnicas mencionadas anteriormente (fuentes primarias) se complementan con la revisión bibliográfica disponible en libros especializados, ponencias, revistas, periódicos e Internet.

Esta práctica, dentro de la presente indagación, facilitará traducir los objetivos y las variables de la investigación a través de los instrumentos de recolección de datos. En tal sentido, a este nivel del proceso de recolección de los datos, y definido el objetivo del cuestionario y de la encuesta, delimitadas las variables en estudio, la problemática general y específica que deberá contener y la naturaleza de los datos que se desean recoger en función con los propósitos de la investigación, se procederá a diseñar los instrumentos, dirigidos a diagnosticar las estrategias empleadas por el personal docente para la enseñanza del área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros.

Instrumento

En dicho trabajo se aplicó el instrumento del cuestionario para obtener información. Así mismo se utilizaron doce (10) preguntas cerradas en este caso llamadas dicotómicas que solo se podrán responder de forma limitada (SI o NO) que proporcionó información puntual y exacta. El cuestionario se aplicó a los cinco (5) integrantes del personal docente de la asignatura de Historia de Venezuela en el Colegio “Madre Cecilia Cros”.

Menciona Morles (2001), que algunas ventajas del cuestionario son “su costo relativamente bajo, su capacidad para proporcionar información sobre un mayor número de personas en un período bastante breve y la facilidad de obtener, cuantificar, analizar e interpretar los datos”. (p. 74)

Según Blanchet (2002), los instrumentos de recolección de datos “es la información que se obtiene de las fuentes, así como de su tabulación, ordenamiento, procesamiento y presentación” (p.171). Por otro lado Sabino (2004), define los instrumentos de recolección de información como “recursos que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (p. 82).

En este orden de ideas, a efectos de esta investigación se diseñó un instrumento con el propósito de conocer todo lo relacionado con el tema en estudio, y se aplicó al personal docente de la asignatura de Historia de Venezuela en el Colegio “Madre Cecilia Cros”.

Según lo manifiesta Sabino (2004), un instrumento de recolección de datos es “en un principio, cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información”. (p. 123) Para el estudio propuesto se utiliza como instrumento de recolección de los datos el cuestionario auto administrado, debido a que con él se tiene la ventaja de que la calidad de los datos obtenidos se incrementa, pues al desaparecer la situación de interacción, se eliminan las posibles distorsiones que la presencia de un entrevistador puede traer, también se aplica una encuesta de opinión como complemento de dicho cuestionario.

El Cuestionario Hernández, Fernández y Baptista (2004), señala que “éste consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables”. (p. 127) El cuestionario establece provisionalmente las consecuencias lógicas de un problema que unidas a la experiencia del investigador y que con ayuda de la literatura especializada, servirán para elaborar las preguntas congruentes con dichas secuencias lógicas.

Este cuestionario será dicotómico, se estructurará por preguntas del tipo cerradas, dirigidas al personal docente de la asignatura de Historia de Venezuela en el

Colegio “Madre Cecilia Cros”, teniendo cuidado en la redacción de las alternativas, ya que las mismas deben ser exhaustivas y mutuamente excluyentes.

Técnicas de Análisis de Datos e interpretación de Resultados

Procedimiento

Según las fases propias del ciclo metodológico, para llevar a cabo trabajo de grado denominado la evaluación de las estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el área de Historia de Venezuela de los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros, es necesario recorrer los siguientes pasos:

-La fase exploratoria de una investigación de campo, como en cualquier otro tipo de investigación, consiste en delimitar el tema y formular el tema el cual debe indicar los eventos en los cuales se quiere producir cambios, ya sea porque no responden a un estado deseado de cosas, o porque se existen deficiencias, o porque se pretende mejorar una determinada situación.

-El desarrollo de la justificación y los objetivos corresponde a la fase descriptiva del proceso metodológico. En una investigación de campo, se debe justificar la necesidad de diagnosticar la situación del problema en estudio, además, se debe señalar el por qué de la escogencia de ese evento en particular; también se deben incluir las necesidades relacionadas con las unidades de estudio y con el contexto escogido, entre otras cosas.

En la presente investigación se formulan objetivos específicos de nivel descriptivo, atendiendo a la caracterización del evento a estudiar, la situación actual de las estrategias empleadas por el personal docente para la enseñanza del área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros, a fin de identificar procesos causales que de una u otra manera pueden influir en el comportamiento del evento a modificar.

En una investigación de campo, la revisión documental va dirigida a identificar y seleccionar información que permita conceptualizar la evaluación de las estrategias

de enseñanza para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el área de Historia de Venezuela. Es importante revisar las teorías y definiciones existentes, compararlas, valorarlas e integrarlas, a fin de identificar las sinergias e indicios requeridos para la caracterización del evento a modificar, y de los procesos causales con los que suele aparecer asociado.

Para la selección del diseño de investigación se fundamentó la investigación en tres (3) criterios: La amplitud del problema planteado, La perspectiva temporal (puntual o evolutiva, presente o pasada), y el contexto o las fuentes de donde se obtiene la información.

En el proceso de recolección de datos: se aplicará el instrumento y se llevará a cabo las estrategias para acceder a la información pertinente. Es aquí donde se recoge la información necesaria para alcanzar cada uno de los objetivos específicos: describir la situación actual del evento a modificar, así como su evolución a lo largo del tiempo; también obtiene la información que le permite identificar y ponderar los procesos causales y la existencia de algunas variables intervinientes. En la fase confirmatoria del proceso metodológico, involucra la utilización de diversas técnicas de análisis y la elaboración de las conclusiones y recomendaciones del estudio.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis de los Resultados

En este capítulo se presentan a continuación los resultados obtenidos en la encuesta diagnóstica y aplicada al personal docente de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros, los cuales representaron la muestra de la investigación. Su objetividad está sujeta a la veracidad con la cual respondieron cada uno de los sujetos encuestados.

La información proveniente de la aplicación del cuestionario será seleccionada y ordenada sobre la base de un esquema general de trabajo, la cual consistirá en agrupar el material de acuerdo a la información que se maneja y será de nuevo consultada a través de conversaciones con los expertos del área seleccionada. Dicha recopilación de la información estará relacionada con la situación actual las estrategias empleadas por el personal docente para la enseñanza del área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros, otros, y obtenida directamente para la investigación a través del instrumento ha ser aplicado.

El análisis e interpretación de los resultados de la investigación, está basado fundamentalmente en diagnosticar y evaluar las estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el área de Historia de Venezuela de los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros, estableciendo la comparación entre la realidad estudiada y los aspectos teóricos analizados en el marco de referencia estudiado.

Señala Sabino (2004), que el análisis implica “el establecimiento de categorías la ordenación y manipulación de los datos para resumirlos y poder sacar algunos resultados en función de las mismas”. (p. 91) Este proceso tiene como fin último el de reducir los datos de manera comprensible, para poder interpretarlos y poner a prueba algunas relaciones de los problemas estudiados.

La frase de interpretación, fundamentada en los resultados del análisis permite realizar inferencias de las relaciones estudiadas y extraer conclusiones en cuanto a los hallazgos encontrados. Estos grupos, aseguran de manera efectiva, la descripción, el diagnóstico del problema atendiendo el contexto donde se sitúa a fin de evaluar los principales hallazgos vinculados a las variables que se delimiten.

Esta etapa de carácter técnico, pero al mismo tiempo de mucha reflexión involucra la introducción de cierto tipo de operaciones ordenadas estrechamente relacionadas entre ellas, que facilitarán realizar interpretaciones de los datos que se recogieron en función de las bases teóricas que orientaron el sentido de esta investigación.

Para llevar a cabo el tratamiento de los datos obtenidos en campo se prevé un conjunto de acciones donde es preciso aplicar técnicas estadísticas y lógicas para la interpretación y análisis de resultados. En primera instancia se procederá al registro y tabulaciones básicas, lo cual permitirá tener una visión global de los resultados, pudiendo establecer las correlaciones entre las diferentes preguntas, con las cuales se perseguirá explorar y describir la influencia del clima organizacional en la calidad de servicio.

El registro de las tabulaciones básicas se llevara a cabo agrupando mediante operaciones de recuentos las opiniones de los encuestados por cada pregunta o proposición y sus correspondientes alternativas de respuestas, para posteriormente calcular el porcentaje de cada campo de frecuencia acumulada y presentada en el plan de tabulaciones. Posteriormente se elaboraran cuadros estadísticos para representar los resultados aplicando la estadística descriptiva a través del cálculo porcentual.

Para proyectar los resultados expresados en cuadros estadísticos se diagramaron gráficos que simplifican los resultados identificándose fácilmente las tendencias de los mismos, lo cual permitirá la interpretación y análisis de manera práctica para aplicar las técnicas lógicas que supone la inferencia, deducciones, análisis y síntesis.

El análisis e interpretación de los resultados de la investigación, está basado fundamentalmente en describir las estrategias empleadas por el personal docente para la enseñanza del área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del

Colegio Madre Cecilia Cros, estableciendo la comparación entre la realidad estudiada sobre el terreno y los aspectos teóricos analizados en el marco de referencia estudiado.

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario dirigido al personal docente, los cuales se presentan en cuadros estadísticos cuyos datos se graficarán en diagramas circulares para facilitar el proceso de interpretación y análisis, estableciéndose a su vez la comparación de estos resultados con los postulados teóricos de diversos autores consultados a lo largo del estudio, a objeto de validar su correspondencia con los objetivos específicos de la investigación.

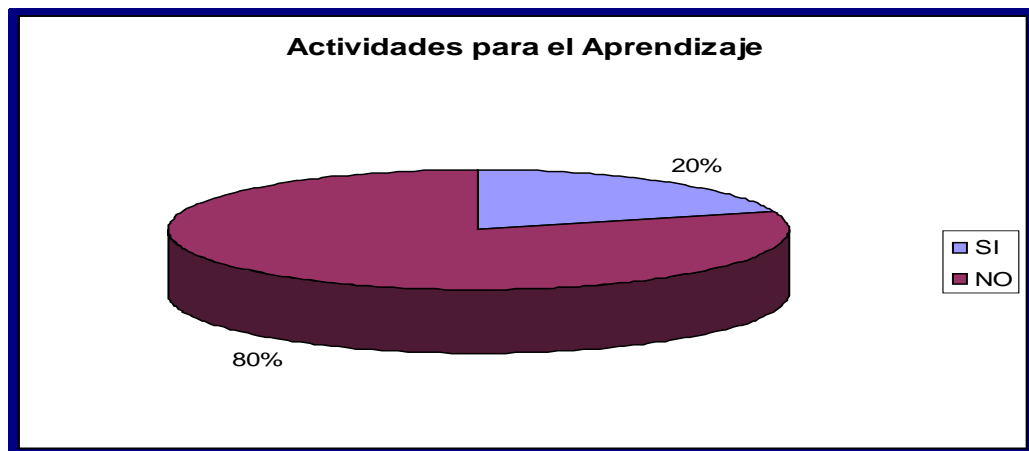
1. ¿Propone Ud, actividades variadas para que los alumnos aprendan contenidos y desarrollen habilidades para los conceptos inherentes a la asignatura de Historia de Venezuela tales como: tiempo social, continuidad histórica, ruptura histórica, cronología, personajes históricos, entre otros?

Cuadro 1: Actividades para el Aprendizaje

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
SI	1	2
NO	4	80
Total	05	100%

Fuente: Elaborado por la Autora (2011) **Fuente:** Elaborado por la Autora (2011)

Gráfico 3



El ochenta (80%) por ciento de la población encuestada expresó que no desarrolla actividades variadas para que los alumnos aprendan contenidos y desarrollen habilidades para los conceptos inherentes a la asignatura de Historia de Venezuela, es relevante mencionar que existe la necesidad de que los docentes desarrollen actividades innovadoras, creativas que respondan no sólo a los planteamientos y propósitos que se fijan en las propuestas didácticas, sino también, para satisfacer a las exigencias de los contextos que envuelven a los educandos como sujetos sociales, históricos y culturales.

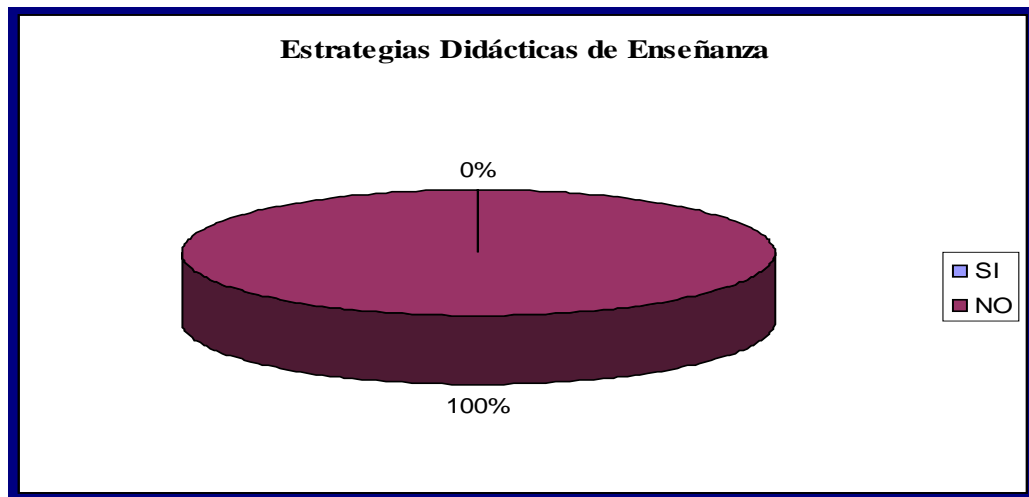
2. ¿Maneja Ud, estrategias didácticas de enseñanza que contribuyan a la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades de pensamiento en la asignatura de Historia de Venezuela?

Cuadro 2: Estrategias Didácticas de Enseñanza

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
SI	0	0
NO	5	100
Total	05	100%

Fuente: Elaborado por la Autora (2011)

Gráfico 4



El gráfico 4 muestra que el cien (100%) por ciento de la población no maneja estrategias didácticas de enseñanza que contribuyan a la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades de pensamiento en la asignatura de Historia de Venezuela, tal situación se origina en virtud, de que los docentes poseen pocos conocimiento con respecto a que tipo de estrategias se pueden aplicar en esta asignatura.

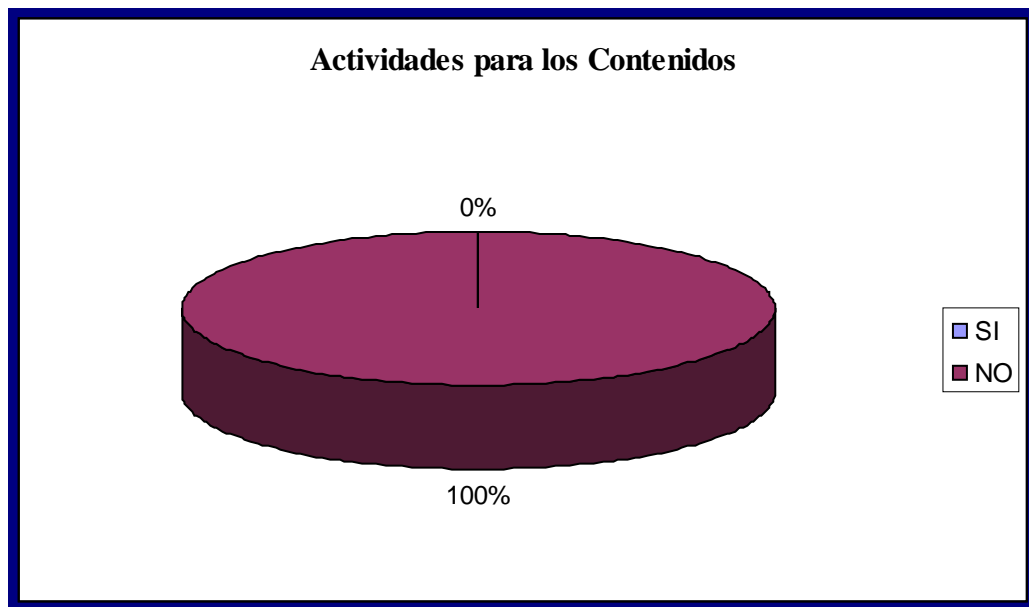
3. ¿Aplica Ud, alguna actividad específica para las clases de aula donde los contenidos se orienten a los episodios históricos, biografías de personajes, mitos, leyendas y cuento?

Cuadro 3: Actividades para los Contenidos

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
SI	0	0
NO	5	100
Total	05	100%

Fuente: Elaborado por la Autora (2011)

Gráfico 5



El cien (100%) por ciento de la población encuestada consideró que no maneja ningún tipo de actividad específica para las clases de aula donde los contenidos se orienten a los episodios históricos, biografías de personajes, mitos, leyendas y cuento, solo se rigen a las actividades proporcionadas por los libros de textos utilizados en el aula.

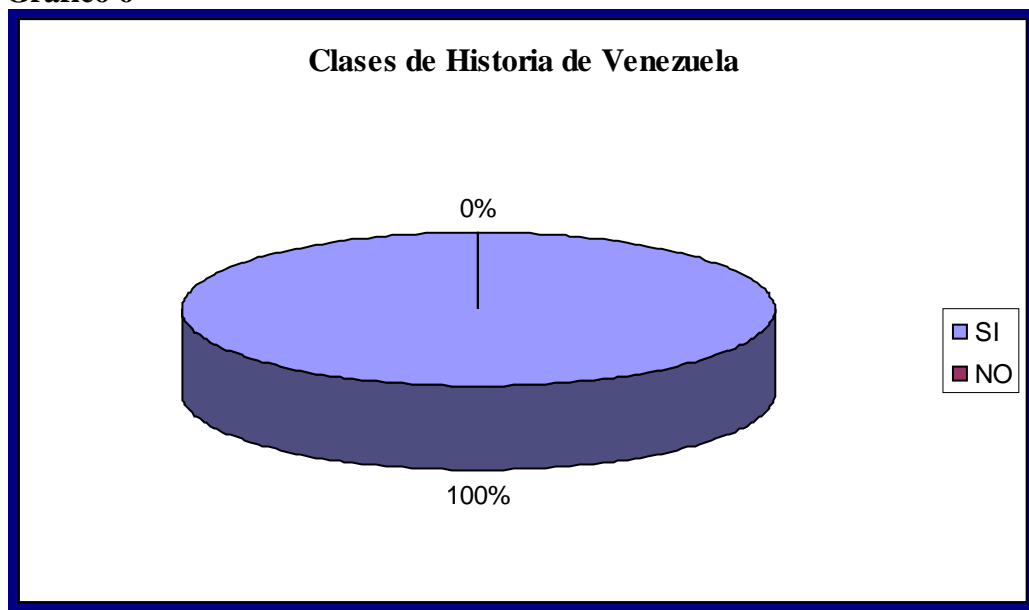
4. ¿Las clases de Historia de Venezuela se desarrollan siguiendo un esquema fijo, predeterminado, que responde a la lógica del contenido o del campo disciplinar de que se trate?

Cuadro 4: Clases de Historia de Venezuela

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
SI	5	100
NO	0	0
Total	05	100%

Fuente: Elaborado por la Autora (2011)

Gráfico 6



El gráfico 6 expresa que el cien (100%) por ciento de la población considera que las clases de Historia de Venezuela si se desarrollan siguiendo un esquema fijo, predeterminado, que responde a la lógica del contenido o del campo disciplinar de que se trate, esto es debido a que el docente durante la hora de clase utiliza de manera puntual los contenidos de los libros y del programa.

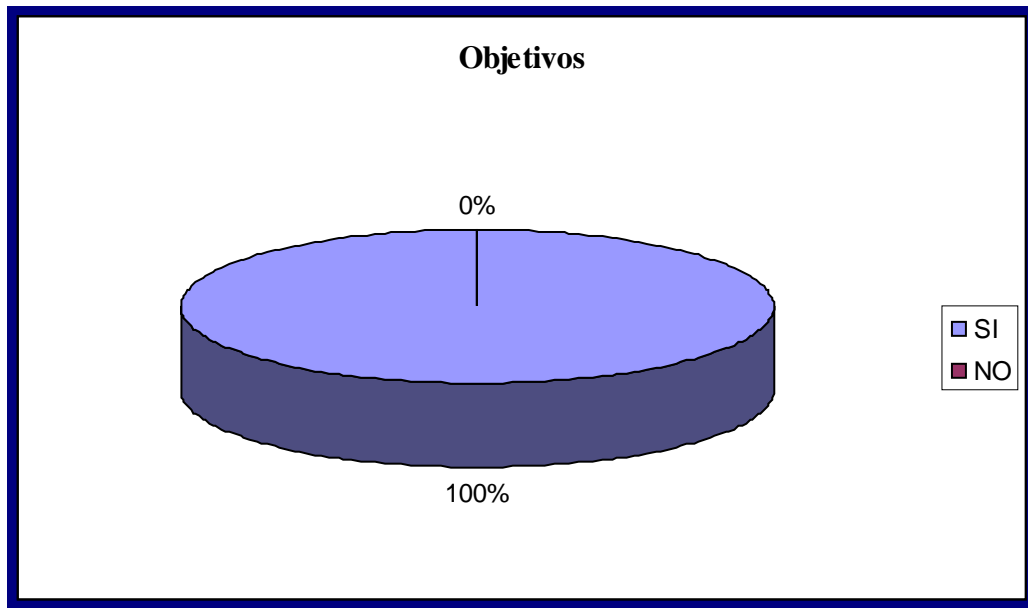
5. ¿Conoce Ud, los objetivos actuales de la enseñanza de la Historia de Venezuela en el sistema educativo?

Cuadro 5: Objetivos

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
SI	5	100
NO	0	0
Total	05	100%

Fuente: Elaborado por la Autora (2011)

Gráfico 7



El cien (100%) por ciento de la población manifestó que si conoce los objetivos actuales de la enseñanza de la Historia de Venezuela en el sistema educativo.

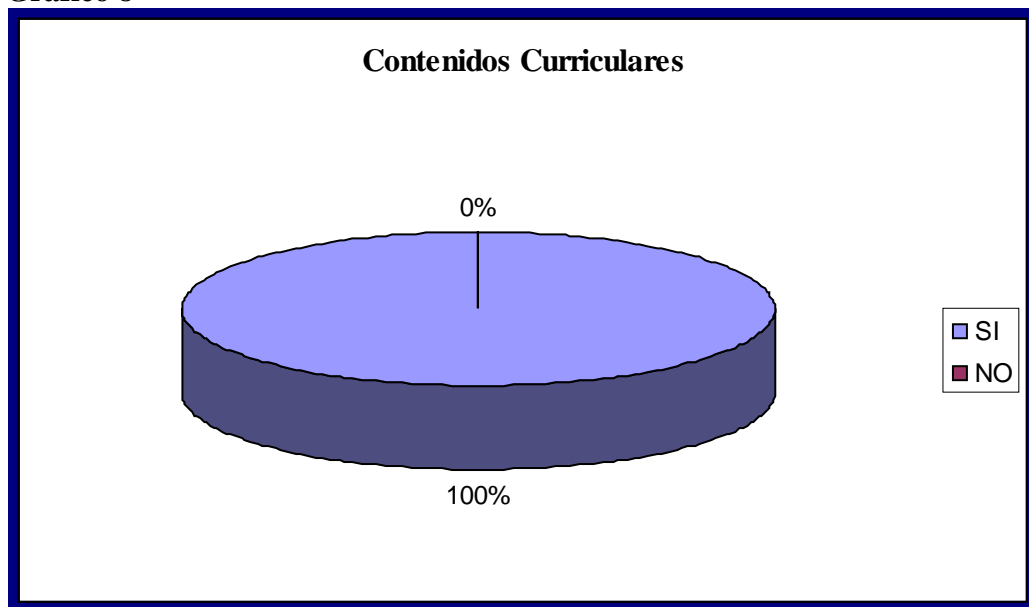
6. ¿Considera Ud, que existe la necesidad de transformar los contenidos curriculares en conocimientos significativos en la asignatura de Historia de Venezuela?

Cuadro 6: Contenidos Curriculares

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
SI	5	100
NO	0	0
Total	05	100%

Fuente: Elaborado por la Autora (2011)

Gráfico 8



El gráfico 8 evidenció que el cien (100%) por ciento de la población si considera necesario transformar los contenidos curriculares en conocimientos significativos en la asignatura de Historia de Venezuela, en virtud de que cuando un tema, proceso o procedimiento adquiere sentido para quien protagoniza el aprendizaje, la enseñanza y el estudio pueden dejar de ser una experiencia intrascendente para convertirse en un verdadero proceso duradero.

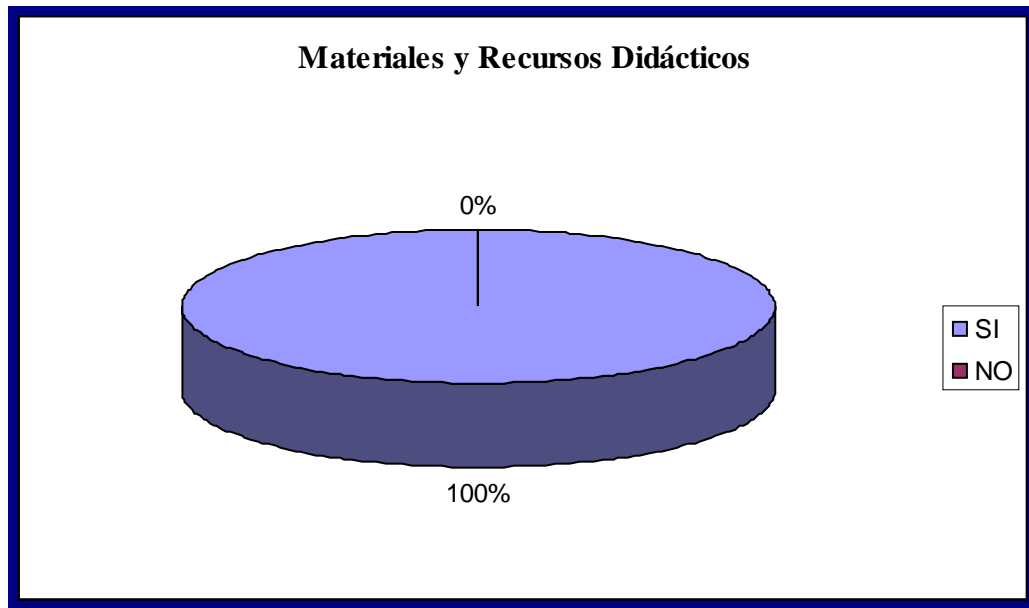
7. ¿Durante las clases de la Asignatura de Historia de Venezuela utiliza Ud, materiales y recursos didácticos variados?

Cuadro 7: Materiales y Recursos Didácticos

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
SI	0	0
NO	5	100
Total	05	100%

Fuente: Elaborado por la Autora (2011)

Gráfico 9



El gráfico 9 muestra que el cien (100%) por ciento de la población expresó que durante las clases de la Asignatura de Historia de Venezuela no utiliza, materiales y recursos didácticos variados, en virtud de que solo conocen los libros como recurso para facilitar la enseñanza de la Historia de Venezuela.

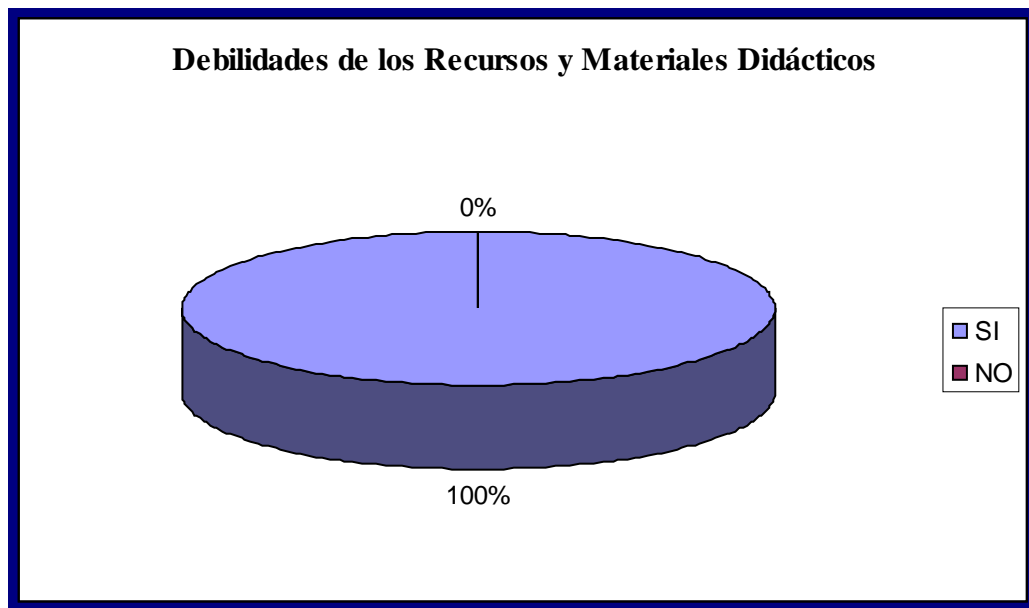
8. ¿Considera Ud, que existen debilidades y carencias en los recursos y materiales didácticos aplicados?

Cuadro 8: Debilidades de los Recursos y Materiales Didácticos

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
SI	5	100
NO	0	0
Total	05	100%

Fuente: Elaborado por la Autora (2011)

Gráfico 10



El cien (100%) por ciento de la población respondió en un cien (100%) por ciento que si existen debilidades y carencias en los recursos y materiales didácticos aplicados, tal situación se origina por el desconocimiento que poseen los docentes en relación a los recursos y materiales didácticos que se pueden realizar como por ejemplo los proporcionados por la tecnología: el Internet, software, juegos virtuales, entre otros.

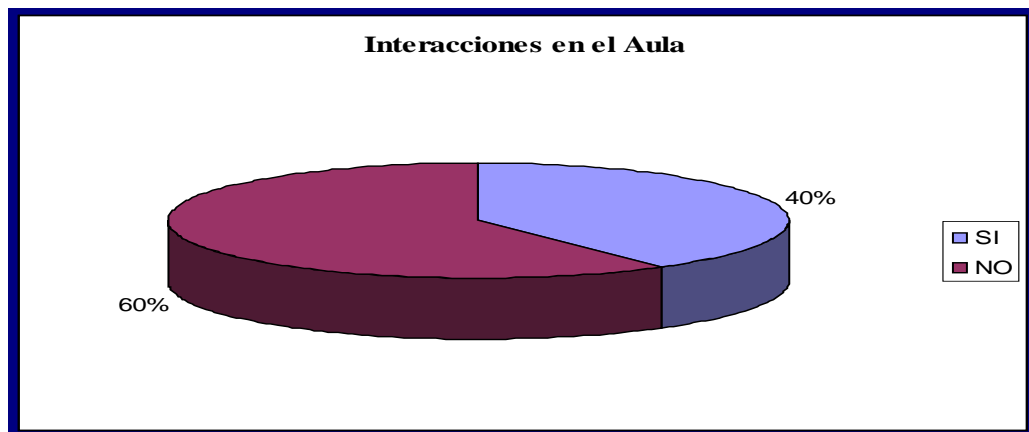
9. ¿Existe en el aula interacciones dinámicas entre los alumnos durante el proceso de enseñanza de la Historia de Venezuela?

Cuadro 9: Interacciones en el Aula

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
SI	2	40
NO	3	60
Total	05	100%

Fuente: Elaborado por la Autora (2011)

Gráfico 11



El sesenta (60%) por ciento de la población manifestó que no existe en el aula interacciones dinámicas entre los alumnos durante el proceso de enseñanza de la Historia de Venezuela, esto es debido a que los alumnos no se sienten motivados, ni estimulados para la enseñanza de la asignatura objeto de estudio, tal situación es ocasionada por los métodos tradicionales para impartir dichas clases. Por otro lado un cuarenta (40%) por ciento expresó que las interacciones de los alumnos si suceden, sin embargo eran deficientes por el poco interés que los alumnos tomaban a la asignatura

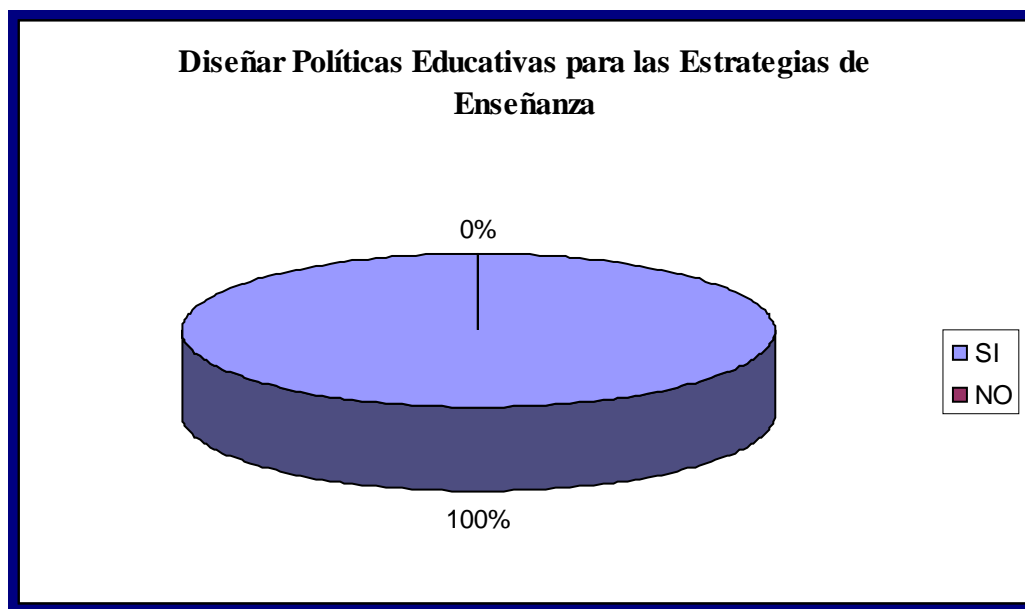
10. ¿Cree Ud, que es necesario diseñar y ejecutar políticas educativas referentes a las estrategias de enseñanza de la Historia de Venezuela?

Cuadro 10: Diseñar Políticas Educativas para las Estrategias de Enseñanza

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
SI	5	100
NO	0	0
Total	05	100%

Fuente: Elaborado por la Autora (2011)

Gráfico 12



En el gráfico 12 la población encuestada considero necesario diseñar y ejecutar políticas educativas referentes a las estrategias de enseñanza de la Historia de Venezuela que permitan guiar en el proceso de enseñanza aprendizaje, por medio de herramientas metodológicas y pedagógicas innovadoras que despierten en los estudiantes el deseo de adquirir conocimientos de la Historia Venezolana.

Diagnóstico Global de los Resultados

En relación al diagnóstico de la evaluación las estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el área de Historia de Venezuela de los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros, se puede señalar que:

-Se evidenció que en el aula de clase los docentes consideran que los alumnos no poseen un amplio criterio para pensar reflexivamente en temas históricos, trayendo como consecuencias la memorización de los contenidos, escasa utilización de estrategias metacognitivas y la deficiencia en el monitoreo del proceso a la hora de exponer sus ideas.

- Se observó que no se manejan estrategias de enseñanza, solo se utilizan métodos tradicionales como la lectura y análisis, exposición de motivo, clases magistrales, generando el mismo escenario de dificultad para la verdadera comprensión y análisis crítico de la historia.

- No disponen de recursos y materiales didácticos, solo utilizan el libro que lleva el alumno lo que conlleva a una escasa bibliografía, poca dotación de material bibliográfico en la biblioteca de aula, escasos recursos didácticos y audiovisuales. Todo esto influye de manera negativa en el proceso de aprendizaje de los alumnos y afecta la enseñanza, debido a que los alumnos que cursan la asignatura Historia de Venezuela, les resulta complejo exponer puntos de vista, asumir posición crítica, realizar análisis o dar respuestas argumentativas ante la exposición de un problema o planteamiento surgido en cualquier contenido de la materia, ya que existe una tendencia a la memorización y repetición de los contenidos.

- El uso sistemático de métodos tradicionales para la enseñanza de la historia lo que se traduce en la falta de reflexión y de una posición crítica ante los hechos históricos por parte de los alumnos.

- No se desarrollan actividades variadas para que los alumnos aprendan contenidos y desarrollen habilidades para los conceptos inherentes a la asignatura de Historia de Venezuela, es relevante mencionar que existe la necesidad de que los docentes desarrollen actividades innovadoras, creativas que respondan no sólo a los

planteamientos y propósitos que se fijan en las propuestas didácticas, sino también, para satisfacer a las exigencias de los contextos que envuelven a los educandos como sujetos sociales, históricos y culturales.

-No maneja estrategias didácticas de enseñanza que contribuyan a la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades de pensamiento en la asignatura de Historia de Venezuela:

-No existen actividades específica para las clases de aula donde los contenidos se orienten a los episodios históricos, biografías de personajes, mitos, leyendas y cuento, solo se rigen a las actividades proporcionadas por los libros de textos utilizados en el aula.

- No se utiliza en las clases de la Asignatura de Historia de Venezuela materiales y recursos didácticos variados, en virtud de que solo conocen los libros como recurso para facilitar la enseñanza de la Historia de Venezuela.

- Existen debilidades y carencias en los recursos y materiales didácticos aplicados, tal situación se origina por el desconocimiento que poseen los docentes en relación a los recursos y materiales didácticos que se pueden realizar como por ejemplo los proporcionados por la tecnología: el Internet, software, juegos virtuales, entre otros.

-No existe en el aula interacciones dinámicas entre los alumnos durante el proceso de enseñanza de la Historia de Venezuela, esto es debido a que los alumnos no se sienten motivados, ni estimulados para la enseñanza de la asignatura objeto de estudio, tal situación es ocasionada por los métodos tradicionales para impartir dichas clases.

-Consideran necesario diseñar y ejecutar políticas educativas referentes a las estrategias de enseñanza de la Historia de Venezuela que permitan guiar en el proceso de enseñanza aprendizaje, por medio de herramientas metodológicas y pedagógicas innovadoras que despierten en los estudiantes el deseo de adquirir conocimientos de la Historia Venezolana.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

En los últimos años se ha evidenciado que los estudiantes no retienen el aprendizaje de contenidos de historia de Venezuela. Además, continuamente se crítica la forma en que se ha concebido la enseñanza de la historia en el sistema educativo. Se ha caído en el grave error de exigir un aprendizaje memorístico, acrítico, insensible, carente de relaciones causales y con un alto grado apuntismo, es decir, se emplea la copia como una estrategia didáctica, la cual no favorece en ningún momento la comprensión de los hechos históricos.

Con la necesidad de mejorar la enseñanza de los contenidos es fundamental establecer diferentes tipos conocimientos que se dan en el proceso de aprendizaje del estudiante a nivel de las estructuras cognitivas. Estos conocimientos se conocen como contenidos y ellos son: declarativo o conceptual, procedimental y actitudinal.

Estos contenidos deben ser tomados en cuenta por el docente en su rol de planificador. Estos contenidos permiten que el estudiante tenga una participación activa y significativa y de esa manera se rompe con la forma habitual de enseñanza que no beneficia al alumno y que trae como consecuencia la pérdida o el olvido de lo enseñado.

Por ello, para lograr esa participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje y la transformación de lo aprendido en algo significativo dentro de la asignatura Historia de Venezuela, se debe poner mayor énfasis en el conocimiento procedimental y actitudinal, sin dejar tomar en cuenta conocimiento conceptual. El objetivo del conocimiento procedimental consiste en que el alumno sepa que hacer un texto de historia y así obtener, manejar y registrar la información adecuadamente.

En este orden de ideas, en los últimos años el uso de la tecnología y sus recursos han demostrado amplios beneficios para el hombre, especialmente dentro del campo educativo, porque brinda rapidez, seguridad, facilidad en el manejo de

información, combinación de información (textos, imágenes y sonidos), independencia, autoaprendizaje y motivación.

Según lo antes expuesto, los recursos y materiales con fines didácticos basado en los procedimientos de la historia es un recurso pedagógico que favorece el proceso de aprendizaje de la historia de Venezuela, y contribuye a optimizar el aprendizaje, esto en virtud, de que logra tener un fuerte impacto en los alumnos, lo que se traduce en un mejor rendimiento.

Por otro lado, desarrollar estrategias de enseñanza para las clases de Historia de Venezuela, favorece la consolidación de los aprendizajes. Esto demuestra, una vez más, que los recursos y materiales didácticos son una herramienta que esta al alcance del docente como del alumno.

Finalmente, en relación al rol del docente la mejor manera de lograr que éste se integre eficientemente a estas propuestas didácticas, se hace evidente la necesidad de una capacitación enfocada en el usos de las TIC, para de esta manera promover la adecuada formación desde el propio centro, incentivando el uso y la integración de las TIC a partir de la consideración de sus necesidades, orientada a la acción práctica y, por supuesto, facilitando los adecuados medios tecnológicos y un buen asesoramiento continuo. Por otra parte, esta cada vez más sentida necesidad de formación en TIC por parte del docente es fundamental, en virtud, de que se puede despertar un mayor interés de los estudiantes para aquellas asignaturas que les parecen aburridas.

5.2 Recomendaciones

A continuación se expondrán algunas recomendaciones que se deben tomar en cuenta tanto para la realización de futuras investigaciones que estén relacionadas con el tema del presente estudio, como a todas las instituciones educativas públicas o privadas y en especial al personal docente del área de Historia de Venezuela de la III etapa de educación secundaria del Colegio Madre Cecilia Cros:

- Fomentar la personalidad del individuo para que pueda ser capaz de participar de manera activa y crítica en los procesos de transformación social.

- Propiciar la conformación y desarrollo de valores necesarios que produzcan el fortalecimiento de un ciudadano con identidad, honestidad, compañerismo, solidaridad, defensa y mejoramiento del ambiente.

- Contribuir mediante actividades pedagógicas con el conocimiento de la realidad sociocultural de la comunidad escolar en cuanto a la formación de valores.

- Ofrecer un soporte documental (Guía Metodológica de Estrategias de Enseñanza para la Asignatura de Historia de Venezuela) a fin de fortalecer los conocimientos impartidos.

- Facilitar herramientas para contribuir al fortalecimiento de los valores en los educandos.

- Capacitar a los docentes desde el punto de vista metodológico, de manera continua y así asegurar su ajuste a las necesidades de los estudiantes, entre ellas dinamizar la enseñanza de la Historia de Venezuela.

- Diseñar y optimizar un sitio web, que permita hacer más interactivo el aprendizaje de la enseñanza de la Historia de Venezuela para el estudiante, como hacer mejoras en la redacción y en el contenido del mismo.

- Realizar estudios en los cuales la población tenga otras características diferentes a la usada, como por ejemplo pertenecer a colegios públicos o donde la herramienta computacional sea realmente un recurso novedoso.

- Realizar estudios en los cuales los estudiantes tengan un tiempo más prolongado para manipular el sitio web.

- En las futuras clases de historia combinar el uso de la computación y de los procedimientos como estrategias didácticas por parte del docente.

- Desarrollar otras aplicaciones o sitios web con otros temas de historia de Venezuela, especialmente en aquellos temas que son rechazados por los estudiantes por considerarlos aburridos, largos o complicados.

- Desarrollar otras aplicaciones digitales con otros temas de otras asignaturas de Educación Secundaria.

- Realizar la investigación haciendo participar a los docentes de los estudiantes en el estudio.

- Debe contribuir al desarrollo integral del estudiante, propiciar la asimilación del conocimiento, el desarrollo de habilidades, la creación de ambientes participativos entre los docentes y los alumnos.

-Se sugiere que las exigencias didácticas que deben ser tenidas en cuenta por los docentes para desarrollar el proceso de enseñanza de la Historia con el uso de las TIC, debe ser abordado de acuerdo a la utilidad para orientar, desde la didáctica.

-Se recomienda que los docentes se esfuercen por incorporar estas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos del país, con el fin de brindar una enseñanza más dinámica y motivadora para los alumnos.

- Se sugiere diseñar y ejecutar estrategias de enseñanza de la Historia de Venezuela que permitan guiar en el proceso de enseñanza aprendizaje, por medio de herramientas metodológicas y pedagógicas innovadoras que despierten en los estudiantes el deseo de adquirir conocimientos de la Historia Venezolana.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, H. (2001). **Educación en valores**. Editorial paulinas. Santa fe. Bogotá.
- Aguilera, A. (2003). **Introducción a las Dificultades del Aprendizaje**. Madrid: McGrawHill.
- Alonso Tapia, J (2002). **Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias**. Barcelona: Edebé.
- Alonso, C., Gallego, D., Honey, P. (2003). **Los estilos de aprendizaje**. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, L (2003). "**¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo?**". Caracas: Revista EDUCAR.
- Arellano, C. (2006). **Valores y educación**. Ponencia. Universidad pedagógica experimental libertador. Caracas.
- Arias., F (2003) **La Investigación**. Caracas: Panapo
- Ashman, A. (2001). **Estrategias cognitivas en Educación Especial**. Madrid: Santillana.
- Ausubel, D. (2000) **Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo**. Mexico: Trillas.
- Balestrini A., (2005). **Como se elabora un proyecto de Investigación**. Caracas: Fotolito Quintana
- Blanchet, A. (2002) **Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Editorial Morata.

- Brigge, M. (2005). **Teorías de aprendizaje para maestros**. México: Trillas.
- Bruner, J. (2002). **El proceso mental del aprendizaje**. Madrid: Narcea.
- Cárdenas., A. (2007), **Los retos del siglo XXI: Socialización del conocimiento y Educación**. Caracas: SEDUPEL.
- Constitución, (1999). **Gaceta Oficial De La República Bolivariana De Venezuela, 5453** (Extraordinaria), marzo 24, 2000.
- González, M.T. (2001). "**El papel del docente en los procesos de cambio educativo**". **Enseñanza**. Murcia: Ediciones Pedagógicas.
- González-Pienda, J. (2002). **Dificultades del aprendizaje escolar**. Madrid. Pirámide.
- Hernández S., R, Fernández C., C y Baptista L., P (2004). **Metodología de la Investigación**. (1era ed.) México: Mc Graw-Hill.
- Kliksberg., D (2004) **Las Ciencias Sociales en la Educación Venezolana**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca UCV
- Manterota, C. (2004) **La Perspectiva de una Nueva Didáctica**. México: Revista Pedagógica.
- Morles., V (2001) **.Investigación** Caracas: Ediciones UCV.
- Mugny, G. (2003). **La Construcción Social de la Inteligencia**. México: Editorial Trillas.
- Nisbet, J. (2004). **Estrategias de aprendizaje**. Madrid. Santillana.
- Palacios, H (2001) **Desarrollo Psicológico y Educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales**. Madrid. Alianza.

Pérez., A. (2006). **La Evaluación su Teoría y Práctica**. Caracas: Cuaderno de Educación N° 126. Cooperativa del Laboratorio Educativo.

Piaget, J. (2000). **El criterio moral en el niño**. Editorial Fontanella. Barcelona.

Pozo, J. (2002). **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata.

Ramos, M (2001). **Educación en valores**. Editorial paulinas. Santa fe. Bogotá.

Roma, M (2003). **Reforma Curricular, Investigación y Proyectos Pedagógicos**. Caracas: UPEL y Instituto Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Romero, J. (2003). **Dificultades en el aprendizaje. Desarrollo histórico, modelos, teorías, definiciones**. Valencia. Promolibro.

Sabino, C (2004) **Como hacer una Tesis**. Editorial Panapo. Caracas

Santana., G (2005). **El Currículo: Una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morate.

Swenson, L. (2001). **Teorías del aprendizaje**. Barcelona: Paidós.

Tébar Belmonte, L (2003). **El perfil del docente mediador**. Madrid: Santillana

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2008). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y maestría y Tesis Doctorales**. (2ª ed.). Caracas: UPEL

Yus., R (2002). **Hacia una educación global desde la transversalidad**. Madrid: Editorial

ANEXOS



**COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DE III
ETAPA DEL COLEGIO MADRE CECILIA CROS.**

Gracias por darnos unos minutos de su tiempo.

El presente instrumento tiene por finalidad conocer la situación actual de las estrategias empleadas por el personal docente para la enseñanza del área de Historia de Venezuela en los alumnos de III etapa del Colegio Madre Cecilia Cros.

La información es sumamente importante para la investigación ya que podría brindar insumos muy valideros que permitan fortalecer las estrategias de enseñanza para la asignatura de la Historia de Venezuela.

Por ello le agradecemos su valioso aporte el cual consiste en responder las interrogantes que se le plantean en el cuestionario que se adjunta. Por favor, responda con la mayor sinceridad posible, pues toda la información que Ud, nos proporcionará, será mantenida en estricta confidencialidad y los datos obtenidos sólo se utilizarán con fines estadísticos.

INSTRUCCIONES GENERALES

En la siguiente escala las alternativas o respuestas son los siguientes:

(a) Si_____

(b) No_____

1. Lea cuidadosamente.
2. Marque con una X la opción de su preferencia.
3. De respuesta a todos los ítems.
4. Lea detalladamente las preguntas del cuestionario.
5. Se recomienda marcar solo una de las opciones propuesta en la escala de valoración de respuestas.
6. Marque con un "X" la escala de valoración que seleccione como respuesta.
7. Si confronta alguna duda en contestación de alguna de las preguntas consulte al entrevistador.
8. Si desea aportar alguna información adicional puede asentarla al dorso del instrumento en la casilla observaciones.
9. Entregue el instrumento directamente a la personal que lo suministro.

Instrumento: Cuestionario

1. ¿Propone Ud, actividades variadas para que los alumnos aprendan contenidos y desarrollen habilidades para los conceptos inherentes a la asignatura de Historia de Venezuela tales como: tiempo social, continuidad histórica, ruptura histórica, cronología, personajes históricos, entre otros?

Si_____

No_____

Observaciones:_____

2. ¿Maneja Ud, estrategias didácticas de enseñanza que contribuyan a la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades de pensamiento en la asignatura de Historia de Venezuela?

Si_____

No_____

Observaciones:_____

3. ¿Aplica Ud, alguna actividad específica para las clases de aula donde los contenidos se orienten a los episodios históricos, biografías de personajes, mitos, leyendas y cuento?

Si_____

No_____

Observaciones:_____

4. ¿Las clases de Historia de Venezuela se desarrollan siguiendo un esquema fijo, predeterminado, que responde a la lógica del contenido o del campo disciplinar de que se trate?

Si_____

No_____

Observaciones:_____

5. ¿Conoce Ud, los objetivos actuales de la enseñanza de la Historia de Venezuela en el sistema educativo?

Si_____

No_____

Observaciones:_____

6. ¿Considera Ud, que existe la necesidad de transformar los contenidos curriculares en conocimientos significativos en la asignatura de Historia de Venezuela?

Si_____

No_____

Observaciones:_____

7. ¿Durante las clases de la Asignatura de Historia de Venezuela utiliza Ud, materiales y recursos didácticos variados?

Si_____

No_____

Observaciones:_____

8. ¿Considera Ud, que existen debilidades y carencias en los recursos y materiales didácticos aplicados?

Si_____

No_____

Observaciones:_____

9. ¿Existe en el aula interacciones dinámicas entre los alumnos durante el proceso de enseñanza de la Historia de Venezuela?

Si_____

No_____

Observaciones:_____

10. ¿Cree Ud, que es necesario diseñar y ejecutar políticas educativas referentes a las estrategias de enseñanza de la Historia de Venezuela?

Si_____

No_____

Observaciones:_____
