

ADD 7510

TESIS  
PA2003  
L3

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
DIRECCIÓN GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

USO DE LOS PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICOS DE HISTORIA PARA  
DESARROLLAR ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN ALUMNOS  
DE SÉPTIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL  
COLEGIO LOYOLA GUMILLA.

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al  
grado de Magíster en Educación, Mención Procesos de  
Aprendizaje

Autora: Yramia Lanz  
Tutora: Gabriela Domingo, Mag.

Puerto Ordaz, Estado Bolívar  
2003

## Aprobación del Tutor

En mi carácter de Tutora del Trabajo de Grado de Maestría presentado por la ciudadana Lanz Hurtado Yramia del Valle, para optar al grado de Magíster en Educación Procesos de Aprendizaje, considero que dicho Trabajo de Grado reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que designe la Universidad Católica Andrés Bello.

En la Ciudad de Caracas, a los 25 días del mes de julio de 2003.

---

Gabriela Domingo V.

CI: 6.913.537

## DEDICATORIA

A mis hijas, hermanas, hermanos, sobrinas,  
sobrinos, Gaby y Lisette.

## RECONOCIMIENTO

A todas las personas e Instituciones que de una u otra forma hicieron posible la realización de esta investigación, especialmente a Gabriela Domingo y a Lisette Poggioli.

## ÍNDICE GENERAL

	pp
DEDICATORIA .....	iii
RECONOCIMIENTO .....	iv
LISTA DE TABLAS... ..	viii
LISTA DE GRÁFICOS .....	ix
RESUMEN .....	x
INTRODUCCIÓN .....	1
.....	
CAPÍTULO I.- EL PROBLEMA .....	2
Planteamiento del Problema .....	2
Objetivo General .....	4
Objetivos Específicos .....	4
Formulación del Problema .....	4
Justificación .....	4
CAPÍTULO II.- MARCO TEÓRICO .....	7
Antecedentes de la Investigación .....	7
Enfoques Teóricos del Aprendizaje .....	14
Los Conceptos y el Aprendizaje .....	20
Conceptos y Procedimientos en el Aprendizaje de Historia .....	22
Enseñanza y Aprendizaje de los Procedimientos .....	26
Los Procedimientos en Historia .....	28
Hipótesis de Investigación .....	31
Definición de Términos .....	31

CAPÍTULO III.- METODOLOGÍA .....	33
Tipo y Diseño de Investigación.....	33
Sistema de Variables .....	34
Población y Muestra .....	34
Instrumentos y Materiales para la Recolección de Datos.....	35
Validación de los Instrumentos.....	36
Procedimiento .....	36
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	41
Análisis Cuantitativo .....	41
Discusión de los Resultados .....	42
Análisis Cualitativo .....	43
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	49
Conclusiones .....	49
Recomendaciones .....	50
REFERENCIAS.....	51
ANEXOS	
A. Unidad Didáctica .....	56
B. Formato de Validación de Instrumento .....	70
C. Tabla de Especificación de Contenido .....	72
C1. Instrumento.....	74
D. Ejercicio de Inducción.....	84
E. Ejercicio de Inducción .....	85
F. Ejercicio de Inducción .....	86
G. Actividad de control y seguimiento de la II Sesión.....	87
H. Actividad de Control y Seguimiento de la II Sesión .....	88

I. Actividad de Control y Seguimiento de la III y IV Sesión.....	89
J. Actividad de Control y Seguimiento de la III y IV Sesión.....	90
K. Actividad de Control y Seguimiento de la V y VI Sesión .....	91
L. Actividad de Control y Seguimiento de la V y VI Sesión .....	92
M. Actividad de Control y Seguimiento de la VII y VIII Sesión .....	93
N. Actividad de Control y Seguimiento de la VII y VIII Sesión.....	94
Ñ. Resultado de la Prueba de Posttest .....	95
Ñ1. Análisis del estadístico t de Student.....	96
O. Resultado en el posttest por períodos históricos.....	97

## LISTA DE TABLAS

TABLAS		pp
1	Relación entre las variables .....	34
2	Sesiones de Trabajo .....	37
3	Media y Desviación Estándar de los Grupos Control y Experimental en el Posttest .....	41
4	Resultados por periodos Históricos del Grupo Experimental en el posttest .....	42

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS		pp
1	Distribución porcentual de los resultados de la actividad sobre fuentes históricas.....	44
2	Distribución porcentual de los resultados de la ubicación de términos históricos.....	45
3	Distribución porcentual de los resultados de la actividad referida al vocabulario histórico.....	46
4	Distribución porcentual de los resultados de la actividad de la línea de tiempo para buscar hechos de la Historia de Venezuela.....	47
5	Distribución porcentual de la identificación de los tipos de causas de la independencia.....	47

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
DIRECCIÓN GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

USO DE LOS PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICOS DE HISTORIA PARA  
DESARROLLAR ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN ALUMNOS  
DE SÉPTIMO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Autora: Yramia Lanz  
Tutora: Gabriela Domingo, Mag.  
Año: 2003

Resumen:

El presente trabajo tuvo como objetivo utilizar los procedimientos y técnicas propias de la Historia para desarrollar estrategias cognitivas en alumnos de 7° grado de Educación Básica. El estudio responde a la dificultad que encuentran los profesores del área para lograr un aprendizaje significativo de la asignatura a lo largo del currículo escolar. En el sustento teórico se revisan las perspectivas constructivistas y cognitivistas del aprendizaje así como la enseñanza y aprendizaje de los procedimientos específicos en historia. El estudio llevado a cabo fue una investigación de tipo explicativa, cuasi-experimental, con un diseño de grupo de comparación estático (Gall, Borg & Gall, 1996). Este diseño se caracteriza, según estos autores, porque los sujetos participantes no son asignados aleatoriamente a los grupos y porque sólo se administra un posttest a ambos grupos, experimental y control. Los grupos, en este estudio, eran intactos, es decir, ya estaban constituidos antes de la experimentación. Este diseño permite observar el efecto de la variable independiente: procedimientos específicos de historia, sobre la variable dependiente: estrategias cognitivas. La muestra la conformaron 117 alumnos de la U. E “Colegio Loyola Gumilla”. Se utilizó el estadístico *t* de Student para comparar las medias de los grupos. En el posttest se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos lo que permite asumir que la diferencia observada en las medias se debió a la aplicación del tratamiento planteado en la hipótesis a investigar.

Palabras claves: Procedimientos específicos, estrategias cognitivas, aprendizaje significativo, constructivismo.

## INTRODUCCIÓN

La historia como asignatura didáctica ha dado lugar a grandes controversias entre los diferentes actores de la comunidad educativa: profesores de otras áreas, alumnos, padres y representantes han cuestionado su enfoque y utilidad en algún momento del proceso educativo formal.

En muchos casos las críticas que se le han formulado en cuanto al método y al contenido tradicional son razonables, pero no debe olvidarse que la historia es una asignatura con sentido particular y su aprendizaje tiene la misma particularidad.

Hay que tomar en cuenta que lo que va a aprender el alumno son sucesos y acontecimientos pasados que serán tratados de acuerdo a una visión de grupo o de ideologías dominantes, lo que indudablemente pesa sobre el alumno y el profesor.

En las últimas décadas los estudiosos de las ciencias sociales y de la historia han producido un extenso material sobre los métodos y procedimientos en la enseñanza de la historia que podrían cambiar la visión que se tiene de la misma.

Se pretende hacer de la asignatura un instrumento de conciencia del alumno para asumir el pasado como parte de su herencia personal y colectiva, y revisar ese pasado para entender el presente.

Cambiar la visión de una historia repetitiva y memorística no es fácil, pero es posible hacer que el alumno en lugar de ser un oyente de historia, se convierta en el nuevo participante de la historia a través de métodos, procedimientos y técnicas desarrolladas por investigadores y especialistas.

Esta investigación pretende evidenciar que utilizando esos procedimientos específicos que usan los historiadores, se pueden desarrollar en los alumnos estrategias cognitivas que le permitan entender significativamente el proceso histórico.

## CAPÍTULO I

### EL PROBLEMA

#### Planteamiento del Problema

Actualmente se está llevando a cabo en Venezuela un profundo proceso de cambio educativo; esta decisión obedece a los resultados obtenidos en diversos estudios que se han venido realizando a partir de 1986 a través de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional, creada con la intención de hacer un diagnóstico de la realidad educativa del país.

En 1992 la División de Evaluación del Ministerio de Educación publicó un documento titulado: "Evaluación del Rendimiento Estudiantil de los Alumnos de Educación Básica". Informe preliminar en el cual se ponen en evidencia grandes fallas en el rendimiento en una muestra de cuatro mil estudiantes de cuarto y sexto grado, especialmente en las áreas de lengua, matemáticas, sociales y ciencias naturales (Odremán, 1998, p.2).

En una investigación realizada por la Fundación Polar, reseñada en Tierra Firme (1997), para explorar el estado actual en la enseñanza de la historia en los niveles de Educación Media Diversificada por medio de una encuesta diseñada para medir rasgos fundamentales relativos a contenidos, actitudes y valores en el conocimiento de la historia de Venezuela por parte de los alumnos del nivel mencionado, se encontró un deficiente conocimiento de la historia en estos jóvenes a lo largo del proceso formativo hasta concluir la Educación Media. Los resultados cuantitativos fueron tan bajos que en una escala de 20 el promedio no superó el 9,80. En las preguntas de ensayo, las respuestas registraron un nivel muy deficiente, evidenciándose escaso

dominio del lenguaje como herramienta, existen graves problemas tanto de ortografía como de sintaxis así como un manejo inadecuado del vocabulario.

La asignatura Historia de Venezuela aparece en los programas oficiales del Ministerio de Educación a partir del segundo nivel de Básica. Año tras año los alumnos de la I y II Etapa reciben información sobre datos, hechos y conceptos históricos que hacen suponer a los profesores de 7° grado de la III Etapa de Básica que estos alumnos ya cuentan con un bagaje de conocimientos previos que permitan a estos docentes del área continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje partiendo de esas redes conceptuales previamente adquiridas.

La realidad es que los jóvenes al llegar a esta Etapa no manejan conceptos tales como historia, colonia, siglo, colonización etc. ni cualquier otro tipo de periodización histórica. A pesar de que son capaces de definir los términos, no pueden establecer prelación o relaciones, lo que les dificulta la adquisición de nuevos aprendizajes. Las razones que podrían explicar la situación pueden ser varias: que esos datos, hechos y conceptos no se aprendieron significativamente, que los hayan olvidado debido a la naturaleza no acumulativa de la materia, o que no se les haya dotado de las herramientas y técnicas necesarias para llevar a cabo el aprendizaje.

Una de las innovaciones del Nuevo Currículo Básico Nacional es la organización del conocimiento por tipos de contenidos: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. Tradicionalmente los alumnos han trabajado la historia en forma repetitiva y memorística, haciendo énfasis en un conocimiento factual exclusivamente. El saber procedimental se refiere “a un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta”(Valls, 1995, p.31) implica además de conocer hechos y conceptos, hacer cosas, ya sean físicas o mentales que permiten transformar la información recibida y producir una nueva información.

El propósito de esta investigación es probar que la situación planteada podría resolverse aplicando estrategias procedimentales específicas de la asignatura, que constituyan para el alumno la metodología adecuada que le permita adquirir y aplicar eficazmente los conocimientos históricos.

### Objetivo General

Utilizar los procedimientos y técnicas específicos de la asignatura Historia para desarrollar estrategias cognitivas en alumnos de 7° grado de Educación Básica del Colegio “Loyola Gumilla” de Puerto Ordaz.

### Objetivos Específicos

- Identificar fuentes históricas primarias y secundarias con el fin de obtener información relevante de naturaleza histórica.
- Aplicar categorías temporales y de tiempo histórico en el marco de las convenciones establecidas.
- Usar y aplicar el vocabulario específico de la historia
- Identificar el proceso y explicación de causas y consecuencias
- Usar la empatía para explicar fenómenos del pasado

### Formulación del Problema

¿Se pueden desarrollar las estrategias cognitivas en alumnos de 7° grado para aprender significativamente la historia utilizando los contenidos procedimentales específicos de ésta disciplina?

### Justificación

Una fuente constante de preocupación para los docentes de Historia de séptimo grado del colegio “Loyola” lo constituye no sólo el poco interés que demuestran los alumnos en

cuanto a la asignatura, sino lo poco que recuerdan o pueden utilizar de lo que se supone que aprendieron de años anteriores. En efecto, a partir de los seis años estos jóvenes están recibiendo casi la misma información, sólo que se va haciendo más compleja mientras van pasando de grado. Pareciera que el proceso mediante el cual se forma el conocimiento y los valores que dan sentido al estudio de la disciplina es muy deficiente y con tendencia a empeorar según los resultados de los estudios realizados por la Fundación Polar. Estos evidencian un bajo nivel de conocimientos sobre la asignatura historia, y también graves deficiencias en cuanto a la capacidad reflexiva del alumno, además de un pensamiento confuso y un mal manejo de categorías y conceptos (Tierra Firme, 1997).

Los resultados son muy preocupantes por lo que se hace necesario realizar una reestructuración programática que de cabida a nuevas concepciones teórico-metodológicas que permitan al alumno y al docente encontrar nuevos caminos para llevar a cabo un proceso eficaz de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Los estudios e investigaciones realizadas sobre la forma como se adquieren los conocimientos realizados por las corrientes cognitivistas y de procesamiento de información, han destacado, sin lugar a dudas, la existencia de dos registros de la estructura cognitiva: el conocimiento declarativo y el procedimental; así todas las disciplinas presentan esta doble estructura: la semántica y la sintáctica (Trepát, 1995).

El conocimiento que tradicionalmente se ha utilizado en la enseñanza es el conocimiento declarativo, el cual se adquiere cuando se pueden decir cosas, (saber qué), está referido normalmente a los hechos, conceptos y principios y es generalmente estático y reproductivo. En cambio el conocimiento procedimental, consiste en hacer cosas con las mismas cosas, (saber cómo), no se limita a recordar la información almacenada sino que la transforma, por esto es llamado conocimiento productivo.

Las áreas científicas, por sus características, han trabajado constantemente el conocimiento procedimental, no así las disciplinas sociales que tradicionalmente han estado circunscritas al mero conocimiento declarativo reproductivo.

Hasta ahora el conocimiento declarativo es el que ha privado en la enseñanza de la historia, razón por la cual los alumnos, a pesar de tener los conocimientos previos no son capaces de sistematizarlos y ubicarlos para poder relacionarlos y establecer conclusiones. Se espera que con la inclusión de los procedimientos específicos se puedan desglosar las estrategias cognitivas en un sistema de acciones precisas y organizadas, transformables de acuerdo con la lógica de la historia y de acuerdo a la didáctica del profesor, lo cual permitiría a los alumnos automatizar las competencias necesarias para manejar sus conocimientos previos y transformarlos en nuevas producciones.

Es probable también que los alumnos desarrollen un mayor interés hacia la asignatura puesto que trabajando con procedimientos las actividades que realizarán estarán fuertemente influenciadas por el contexto y sus experiencias, lo que los llevará a ser sujetos activos de su aprendizaje.

Por otra parte la investigación que se va a realizar se justificaría también porque sus resultados y conclusiones podrían ser utilizados no solamente por profesores de historia, sino por docentes de las llamadas ciencias sociales, aparte de que abriría posibilidades de investigación a profesores experimentados que utilizan métodos y técnicas novedosos.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### Antecedentes de la Investigación

La enseñanza y aprendizaje de los procedimientos en Historia es relativamente reciente, no porque los procedimientos en educación sean algo nuevo, sino porque es ahora cuando están siendo incluidos como contenidos programáticos en gran parte de los países de habla hispana; España, Argentina, Chile y Colombia entre otros, los han adoptado en sus currículos desde hace una década aproximadamente. En Venezuela se han implementado oficialmente en el Currículo Nacional Básico a partir de 1998, por lo que se tiene poca experiencia o literatura sobre el tema. En las páginas siguientes se comentarán algunos textos y trabajos realizados en países que ya han transitado el camino de los contenidos procedimentales.

El llamado Grupo 13-16 (1990) de Barcelona, inspirado en una experiencia británica similar, explicó las razones por las cuales es necesario enseñar Historia a los adolescentes, argumentando que a través de esa asignatura se establecen las metas educativas adecuadas a las metas e intereses de los alumnos y de la sociedad en que les tocará desenvolverse como adultos. Acotan que el pasado está incorporado a nuestro presente a través de conceptos tan viejos como democracia, cristianismo etc. entonces, no se puede evitar el pasado porque forma parte de esquemas de conocimientos.

Lo realmente importante es que al recibir versiones del pasado el alumno pueda enfocar críticamente los hechos que se le presentan; por lo tanto debe estar preparado para el manejo de las fuentes de investigación histórica para entender distintas interpretaciones y explicaciones de un mismo hecho histórico.

Este mismo grupo en 1990 elaboró una guía didáctica en la que adoptan una metodología basada en Unidades Didácticas en las que el estudio de la asignatura se toma como una labor de investigación detectivesca. Estas Unidades Didácticas contienen un material para ayudar a los profesores a trabajar con la asignatura de una forma atractiva y novedosa para los adolescentes, manejando estrategias y técnicas que permiten desarrollar sus destrezas y habilidades adecuadamente.

Domínguez (1986) realizó un estudio que tuvo como objetivo principal analizar los efectos que tienen en el aprendizaje los conceptos e hipótesis interpretativas y los procedimientos de explicación causal e intencional, asumiendo la hipótesis de que la enseñanza de conceptos y procedimientos explicativos tendrían resultados manifiestos en la comprensión y explicación histórica. En el estudio intervinieron 112 alumnos del segundo curso de bachillerato de 14 y 15 años de edad. Los resultados del estudio hacen suponer una estrecha relación entre los conceptos y los procedimientos para la obtención de conocimientos históricos.

Pozo, Asensio y Carretero (1989) al hablar sobre los modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia determinan que el pensamiento histórico tiene dos elementos fundamentales: un conjunto de habilidades metódicas de nivel psicológico, caracterizado por el dominio de reglas e inferencias y una red conceptual que permite, de acuerdo a la perspectiva histórica manejada, ordenar y explicar los hechos de la historia de manera que resulten comprensibles; la diferenciación de estos aspectos tiene un carácter lógico, ya que en el aspecto psicológico están profundamente relacionados. Para los autores, el pensamiento formal está disponible en la mayoría de los sujetos entre los 13 y 14 años de edad, pero puede darse aún en edades más tempranas, aunque esto no conlleva al uso correcto de las habilidades.

Para razonar de un modo formal no basta con tener ciertas destrezas de pensamiento,

sino que se requiere también el conocimiento específico del área, es decir, para saber Historia, o cualquier otra asignatura es necesario poseer redes o sistemas jerarquizados de conceptos para incorporar y transformar los problemas propios de la materia.

De acuerdo con estos resultados los profesores tienen que trabajar sistemáticamente los hechos causales para que los alumnos no vean la Historia como una serie de hechos colocados unos tras otros, sin otro orden de relación que el de la sucesión en que ocurrieron. Por lo tanto, tiene que existir una instrucción en las formas y procedimientos de la explicación histórica para que los alumnos logren una comprensión lógica de los asuntos humanos sociales.

Pluckrose (1993) trabajó sobre la adecuación epistemológica histórica para la escuela primaria; justifica la inclusión de los procedimientos en esas edades tempranas partiendo de la idea de que utilizando las técnicas y procedimientos a un nivel apropiado a su desarrollo individual se les podría facilitar el desarrollo de los métodos propios del historiador. La narración y el relato para poner en juego la imaginación de los niños pueden desarrollar la empatía histórica en esos niveles de escolaridad.

Carretero y Jacott (1993) realizaron un estudio referido a las relaciones entre Historia y relato: "La comprensión de los agentes históricos en el descubrimiento de América". El trabajo tuvo como objetivo estudiar el papel que otorgan estudiantes de distintas edades y diferentes ramas de estudios a los agentes dentro de la causalidad histórica. Luego del análisis de los agentes y motivos que mencionaron los sujetos del experimento, se encontraron diferencias significativas al respecto. Entre los tres grupos de adolescentes, pertenecientes a 2º de bachillerato y estudiantes de Psicología y de Historia hubo inclinación por respuestas y motivos personalizados y concretos. Los del curso de Historia si hicieron referencias a aspectos más abstractos relacionados con motivos económicos, sociales y políticos. La

conclusión a la que llegaron fue que para la mayoría de los sujetos no expertos las explicaciones causales poseen contenidos narrativos muy alejados de los que se considera historia científica. Los autores aconsejan que no debe eliminarse el relato como estrategia didáctica, sino beneficiarse de éste para conseguir un afianzamiento de los contenidos históricos en los primeros niveles de escolaridad.

Betancourt (1993) elaboró una propuesta relativa a una enseñanza de la Historia a tres niveles: el historiográfico, los hechos históricos en el programa y la crítica a los textos. Según el autor, a una unidad se aplicaron en su orden, el análisis historiográfico, luego el programa con relación a los hechos y finalmente el uso de los textos; todas las actividades deberán realizarse con la guía permanente del profesor hacia los estudiantes, que desarrollaron la labor consignando sus alcances en ensayos correspondientes a cada unidad temática o a cada uno de los tres niveles. Esta propuesta ubica el proceso de enseñanza del conocimiento histórico, no en el campo ideológico, sino en el campo de la cultura, de la experiencia y de las clases en las diferentes sociedades.

Martín, Ortiz, Palacios, García, Merino y Gallo (1993) realizaron un trabajo en un texto con ejemplos de Unidades Didácticas para la enseñanza de la Geografía y la Historia para la secundaria, considerando un doble aspecto que debe realizar un docente: estimular el desarrollo de la capacidad de aprendizaje y la orientación interactiva en el aula. Las Unidades didácticas que se presentan desarrollan distintas formas de trabajo: las actividades previas, el trabajo en equipo y el contexto en el cual se mueve la comunidad educativa.

Conciben la Unidad Didáctica como una hipótesis que plantea la manera de entender y relacionar los elementos básicos del currículo. Dichas Unidades incluyen un primer momento de diseño en el que se exponen las intenciones y se toman las decisiones sobre la organización

de objetivos, actividades, recursos y evaluación; un segundo momento de desarrollo, que es la puesta en práctica en el aula. Estas Unidades Didácticas han sido utilizadas con gran éxito en los países que han incluido la enseñanza por procedimientos.

Hernández y Mestre (1995) resaltaron que la enseñanza de la Historia y la Geografía supone la utilización de técnicas propias de estas materias, de allí se derivarán los procedimientos; el aprendizaje de los procedimientos es sólo posible a través de la práctica y la ejercitación. Partiendo de esta doble premisa, elaboraron una guía de paisajes de actividades procedimentales, que de una forma didáctica ofrecen una serie de indicaciones precisas sobre contenidos, destinatarios, objetivos, ejemplos y recursos bibliográficos que dan ideas y orientan a los profesores para que puedan resituar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia y la Geografía.

Trepat i Carbonell (1995) llevó a cabo un estudio que intentó identificar los procedimientos de la Historia partiendo de las teorías cognitivas, de los métodos del historiador y de la naturaleza del conocimiento histórico. Destacó que la enseñanza de los procedimientos debe ser planificada intencionalmente y ser objeto de instrucción específica. Para Trepat los procedimientos no deben confundirse con un método determinado de impartir clases, sino que constituyen lo que comúnmente realizan los profesores, es decir, la programación, realización y evaluación de un conjunto de estrategias de aprendizaje: la didáctica docente. Identificó además ocho procedimientos para la enseñanza de la Historia y recomendó el uso de Unidades Didácticas para la programación de los contenidos.

Baigorri, Castán, Cuesta y Fernández (1995) trabajaron una propuesta metodológica a partir de los comentarios de textos como instrumentos didácticos para desarrollar las capacidades de los alumnos tomando en cuenta su grado de desarrollo. A través de una serie

de lecturas con sus respectivos esquemas de trabajo persiguen que los alumnos conozcan la historia y puedan reconstruir el pasado con el análisis de las fuentes.

Travé (1995) elaboró una propuesta que ofrece líneas de investigación para la escuela primaria a partir de la construcción del conocimiento económico deseable en estas ideas. Se trató de iniciar a los más pequeños en el pensamiento económico desde niveles elementales con la finalidad de dar respuesta didáctica a este tipo de contenidos.

El Grupo Cronos (1995) diseñó una guía de Unidades didácticas para la práctica docente en el aula, desde perspectivas sociales, ideológicas, económicas, haciendo énfasis en la selección de contenidos relevantes y relacionados para una lógica explicación histórica. En este proyecto la selección de los contenidos de enseñanza no obedeció a criterios tradicionales, tales como el recuerdo de fechas y personajes, sino que centró la actividad didáctica en problemas importantes de la vida del hombre como ser social. Esta investigación es bien relevante ya que las últimas tendencias didácticas manifiestan el interés que tiene la contextualización para despertar el interés de los educandos.

Limón y Carretero (1997) realizaron una investigación sobre el razonamiento y solución de problemas con contenido histórico para estudiar la actuación de los grupos de participantes en la solución de problemas y analizar las diferencias de ejecución entre los grupos. Eligieron tres grupos de quince sujetos cada uno, conformados por estudiantes de Historia de último año de carrera, profesores especialistas en Historia Moderna y doctores con experiencia de investigación sobre ese período. A pesar de que los grupos tenían niveles de conocimientos previos diferentes, todos poseían un alto nivel del conocimiento específico del tema. Los autores tomaron la perspectiva desde el razonamiento informal por considerarla adecuada para el estudio de los procesos de razonamiento y solución de problemas con contenidos históricos.

Los resultados arrojados por la investigación respecto a estos procesos destacaron la importancia del dominio específico del conocimiento sobre el que versa la tarea para realizarla. Todo esto revela la importancia de las nociones temporales en la comprensión histórica, lo que permite sugerir que tanto la dimensión temporal como la contextualización de la información recibida son habilidades implicadas en los procesos de razonamiento y solución de problemas con contenido histórico, los cuales pueden ser desarrollados adquiriendo los conocimientos específicos en el dominio histórico.

Castro (2001) en una investigación sobre la enseñanza de la historia y el uso de las fuentes orales realizada con profesores que utilizaban esta práctica pedagógica, observó que existe entre los docentes un desconocimiento de los conceptos, principios, metodologías y finalidades de la historia oral por lo que diseñó una propuesta metodológica fundamentada en la “enseñanza de la historia desde la historia”, donde el docente y el alumno abordan la historia como lo hace un historiador, con el fin de lograr un estudiante investigador y docente investigador.

De la revisión de la literatura se ha podido determinar la relevancia que se ha dado a la enseñanza y aprendizaje de la historia en los últimos años. La mayoría de los autores insisten en la importancia de los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo, recomiendan el uso de técnicas y procedimientos específicos apropiados como una alternativa para sistematizar los conocimientos históricos de los alumnos y de esta manera lograr un desempeño eficaz en la asignatura.

## Enfoques Teóricos del Aprendizaje

La búsqueda de la respuesta a cómo aprendemos ha dado lugar al desarrollo de diversas teorías sobre el aprendizaje que se remontan a mucho tiempo atrás, fundamentándose en dos escuelas filosóficas: análisis del conocimiento o epistemología, y análisis de la organización mental, referida a la naturaleza del pensamiento, denominadas empirismo y racionalismo. Estas dos corrientes filosóficas han dado lugar a un extenso trabajo intelectual sobre la teoría del aprendizaje con dos posiciones teóricas sobre el fenómeno de la ocurrencia del mismo, las llamadas teorías conductuales y las teorías cognitivas.

Para Pozo (1996) el núcleo central del conductismo lo constituye la concepción asociacionista del conocimiento y el aprendizaje. La línea de esta escuela es la reducción antimentalista, la negación de los estados y procesos mentales. Estas teorías tuvieron mucha fuerza en la psicología de la primera mitad del siglo XX, de manera que muchas posturas históricas representan teorías conductuales que implican aprendizaje en términos de fenómenos observables.

En el año 1912 aparecieron las primeras posturas cognitivistas, como la Gestalt en la cual se estudian los fenómenos perceptuales y se comienza por vez primera a tomar en cuenta lo que sucede en la mente del sujeto como punto de partida del conocimiento, pero esta perspectiva no fue muy tomada en cuenta por la fuerza de la corriente conductista y sus representantes para ese momento.

Las investigaciones realizadas durante la segunda guerra mundial sobre el desarrollo de las habilidades humanas complejas, la revolución de las computadoras y los descubrimientos en psicolingüística estimularon el resurgimiento de la investigación cognoscitiva. Con la creciente conciencia de que el aprendizaje era un proceso mental activo los psicólogos

educativos se interesaron cada vez más en la manera en que piensa la gente, aprende conceptos y soluciona problemas.

Dentro de esta línea cognitivista en los años setenta los estudiosos trabajaron el aprendizaje como procesamiento de información. Esta perspectiva integró aspectos del modelo conductista dentro de un esquema fundamentalmente cognitivo al resaltar la importancia de las estructuras internas. De esta manera se comenzó con un enfoque de investigación en el que la construcción interna de los significados a la información que se recibe tiende a la autorregulación del aprendizaje y así surgió la llamada perspectiva constructivista, en la que si bien el término es nuevo no lo son las bases teóricas que lo sustentan, ya que están fundamentados en estudios realizados por otros investigadores con anterioridad.

Según Coll (1997) “la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar son ante todo y sobre todo una práctica social, igual que otro tipo de prácticas educativas de la sociedad, así como también con la misma función socializadora de éstas” (p.123).

Para Coll y Martín (1997) esta misma concepción de la enseñanza aprendizaje la comparte la visión constructivista de la mente humana, la cual tiene como finalidad configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender los procesos escolares.

Estos autores definen el constructivismo como:

un determinado enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano que subraya la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento y que proyectado al ámbito de la educación, conduce a una visión del aprendizaje escolar como un proceso de construcción que el alumnado lleva a cabo a partir de sus conocimientos y experiencias previas y a la enseñanza como ayuda a este proceso de construcción (p. 15)

Para Delval (1997), el constructivismo ayuda a entender gran parte del proceso educativo pero no puede ser elemento prescriptivo del mismo; el punto clave del constructivismo es el proceso de adquisición del conocimiento y el profesor es un elemento fundamental en la organización de ese conocimiento.

El punto común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, si no de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes que son susceptibles de ser mejorados y cambiados (Lacasa, 1994).

Dentro de este enfoque cognitivista constructivista se realizó este trabajo, revisando algunos enfoques teóricos que se consideran de relevancia para esta investigación, pues están muy ligados al tipo de metodología que se va a utilizar para lograr un mejor desempeño escolar en los alumnos.

Para Piaget (1969) los supuestos fundamentales de los que parte el constructivismo son los siguientes: 1) El alumno es el constructor de su propio aprendizaje, ya que este es un proceso constructivo interno. 2) El aprendizaje es un proceso de organización y reorganización de las estructuras cognitivas a través de la equilibración de las mismas. 3) Un elemento importante dentro del desarrollo del aprendizaje lo constituye el conflicto cognitivo. 4) El aprendizaje supone una toma de conciencia de la realidad que parte de dos condiciones básicas: de los conceptos previos y de la experiencia del alumno. Aprender es modificar las estructuras previas y los esquemas previos. 5) El aprendizaje depende del nivel de desarrollo en que se encuentren los alumnos.

La base del aprendizaje constructivo, según Piaget (1979), está en contraposición de los hechos y experiencias con los conceptos, teorías y principios. Los hechos y experiencias los da la realidad, los conceptos los pone el sujeto que aprende. Por ello es necesario, en un modelo didáctico y en una programación, facilitar la contraposición de hechos y experiencias con los conceptos y viceversa.

Otro aporte importante es el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1974) quien lo define como una actividad mental de reordenar y transformar lo dado de forma que el sujeto tiene la posibilidad de ir más allá de lo simplemente recordado; en este tipo de aprendizaje las personas obtienen los conocimientos por sí mismas a través de una forma de razonamiento inductivo pasando de estudiar ejemplos a formular reglas, conceptos y principios generales.

Para Bruner (1974) el aprendizaje no es algo dado y pasivo, puramente receptivo, sino que implica el uso y manejo de la información. El aprendizaje como actividad compleja supone tres pasos fundamentales: adquisición de la información, preferiblemente inductiva a partir de hechos o ejemplos de la realidad, la transformación de la información, la cual se logra a través de la manipulación, la codificación y la clasificación, y por último la evaluación de la información, que consiste en valorar críticamente la información obtenida.

El fin de este tipo de aprendizaje es desarrollar en los aprendices habilidades para “aprender a aprender”, y señala como una ventaja de este tipo de aprendizaje el que facilita en los alumnos el conocimiento de la estructura de la disciplina a aprender a través de patrones de relaciones organizados conceptualmente.

Ausubel, Novak y Hanesian (1998) siguiendo las ideas de Bruner, trabajaron el aprendizaje significativo, que consiste en la adquisición de ideas, conceptos y principios al relacionar la nueva información con los conocimientos que se tienen en la memoria. Un aspecto importante dentro del enfoque de Ausubel es el relativo a la teoría de la asimilación de

Piaget, en la que la nueva información es vinculada a los aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognoscitiva; en esencia, la mayor parte del conocimiento significativo consiste en la asimilación de nueva información.

Destacan además que la estructura cognitiva de una persona es el factor que decide acerca de la significación del nuevo material y de su adquisición y retención. Las ideas nuevas sólo se aprenden y retienen útilmente si están referidas a conceptos y proposiciones que estén disponibles y que proporcionen las respectivas anclas conceptuales.

Ausubel, Novak y Hanesian concretan el aprendizaje significativo como aquél modelo de aprendizaje en el que aprendiz encuentra sentido en lo que aprende y éste sentido sólo se da cuando se cumplen tres condiciones por parte del profesor: partir de los conceptos que el alumno tiene, partir de la experiencia que el alumno posee y relacionar adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos.

En la línea de procesamiento de información destaca el trabajo de Gagné (1993), que reconoce ocho tipos de aprendizaje, pero presta especial importancia al aprendizaje de conceptos y principios y solución de problemas por ser característicos de la instrucción escolar. Gagné explica que el modelo de procesamiento de información del aprendizaje y la memoria son muy importantes al planificar y diseñar la enseñanza en los programas educativos.

Para Gagné el acto de aprendizaje por breve que sea consta de varias fases, se inicia con la recepción de estímulos en los órganos sensoriales y termina con la retroalimentación que sucede al desempeño; entre estos eventos hay varias etapas de procesamiento interno. A medida que las personas aprenden y almacenan habilidades intelectuales y otras capacidades, también desarrollan mecanismos para mejorar su autorregulación de los procesos internos asociados con el aprendizaje, en otras palabras, van aprendiendo a cómo aprender, efectúan el razonamiento analítico y reflexivo conducente a un mayor aprendizaje; y esto es debido a que

las personas van adquiriendo estrategias cognitivas cada vez más eficaces para regular sus propios procesos internos.

Dentro de esta teoría constructivista vale la pena destacar a Vigotsky (1979) quién consideraba el medio social como crucial para el aprendizaje. Dos de los conceptos más importantes de su teoría son la zona de desarrollo proximal, que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo posible y la llamada mediación social, en la que la influencia de agentes externos es esencial para el modelamiento de la conducta humana; en ambos conceptos lo más resaltante en lo que respecta a la escuela, es la guía del profesor como mediador de aprendizajes para que sirva como puente para desarrollar destrezas y habilidades en los alumnos.

Florez (1994) considera que el aprendizaje humano es siempre construcción interior, aún cuando un educador exponga magistralmente, su información puede no ser significativa si sus conceptos no encajan en los conceptos previos de los alumnos. Señala como aspectos esenciales de la acción constructivista los siguientes:

- Se apoya en la estructura conceptual de cada alumno, parte de las ideas y preconceptos que el alumno trae sobre el tema.
- Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto que se enseña.
- Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas (y lo relaciona con otros conceptos) con el fin de ampliar la transferencia (p.238)

De acuerdo a todo lo expuesto hasta ahora, para el enfoque constructivista el aprendizaje es una construcción propia que se va a llevando a cabo como resultado de un proceso de interacción entre la mente y el ambiente externo, esta construcción es muy personal, de manera entonces que el aprendizaje no es una tarea simple de llenar y acumular la mente de datos, sino que es un proceso de internalización, de ensayo y error, de relación e interpretación, y es aquí donde la escuela tiene que brindarle las herramientas necesarias para

que el afán de conocer del alumno no se debilite por aburrimiento y monotonía.

### Los Conceptos y el Aprendizaje

Gran parte del aprendizaje dentro y fuera de las escuelas tiene que ver con lo que se denomina concepto: “conjunto de objetos, símbolos o acontecimientos que tienen características comunes (atributos críticos)” (Shunk, 1997, p. 218). El aprendizaje de conceptos tiene como finalidad formar representaciones que permitan identificar atributos que puedan ser generalizados para aplicarlos a nuevos ejemplos y así poder distinguir los ejemplos de los que no lo son. Estos conceptos pueden ser concretos (lápiz, mesa) o ideas abstractas (libertad, identidad, gobierno).

Gómez (1999) destaca que un concepto puede ser definido buscando el sentido y la referencia, ya sea desde arriba, en función de la intención del concepto, del lugar que el objeto ocupa en la red conceptual que el individuo posee; o desde abajo haciendo alusión a sus atributos. Los conceptos sirven para limitar el aprendizaje en la complejidad del entorno, para identificar, ordenar y clasificar la realidad, permiten predecir lo que va a ocurrir.

Ausubel (1982) estima que una ventaja educativa de los conceptos es que poseen nombres, tal como los objetos o eventos particulares, por lo que pueden ser manipulados, comprendidos y transferidos más fácilmente que los conceptos sin ellos. Estos nombres de conceptos se adquieren a través del aprendizaje significativo de representaciones. Después que sus significados se han adquirido y mientras más edad tenga el alumno tendrá mayor nivel de abstracción del más alto orden.

“los conceptos liberan al pensamiento del aprendizaje y a la comunicación del dominio del ambiente físico, también hacen posible la adquisición de ideas abstractas, sin experiencias empíricas concretas, ideas que pueden emplearse ya para categorizar nuevas situaciones, o para servir de apoyo a la asimilación y descubrimiento de nuevos conocimientos” (p. 50).

Gagné (1993) incorporó el aprendizaje de conceptos mediante una explicación sobre las habilidades básicas de discriminación, condiciones situacionales y un conjunto de claves verbales que debe tener un aprendiz para aprender un concepto.

Aebli (1995) apuntó que la escritura interna de un concepto está formada por elementos interconectados a manera de redes que están almacenadas en el saber humano. Y esos conceptos y representaciones almacenadas mantienen múltiples relaciones con conceptos vecinos. El alumno forma conceptos en clase al evocar y conectar entre sí a partir de lo que ya sabe elementos ante un nuevo fenómeno, o para resolver problemas de acción o de pensamiento.

Anderson y Faust (1977) trabajaron los conceptos con los principios, empleando éstos tanto como generalizaciones claves de una disciplina, como también los hechos triviales de la misma, tanto el hecho como la generalización son principios que suponen relaciones entre varios conceptos, sostiene además que es posible establecer reglas de clasificación para los conceptos.

Para Davis y Yelon (1983) hay cuatro cosas que pueden hacer los alumnos para probar que conocen un concepto: citar ejemplos, expresar propiedades del concepto, diferenciar los que son de los que no lo son, resolver problemas planteados respecto al concepto. La evidencia de que se posee un concepto es la capacidad de producir una respuesta común a una clase de acontecimientos, una persona sabe un concepto cuando la clase controla su comportamiento.

Serafin y Mercado (1978) al investigar sobre la forma de las que se valen los sistemas conceptuales para reducir el volumen informativo destacan la abstracción, es decir, el

organismo recurre a entes diversos bajo una sola categoría en términos de sus categorías comunes, que puede ser la organización jerárquica o la reducción de las dimensiones conceptuales.

Como se deduce de lo anteriormente expuesto, los conceptos, reglas y principios deben ser enfocados como tarea central de la enseñanza para el logro de los aprendizajes. Cuando se ha logrado formar un concepto se hace manejable, por lo tanto se puede aplicar y transferir a nuevos hechos y situaciones.

#### Conceptos y Procedimientos en el Aprendizaje de la Historia

En algunas materias didácticas se cultiva la formación de conceptos de un modo relativamente consciente y sistemático, como en la matemática y la biología, pero en otras materias como la historia y el lenguaje la formación de los conceptos es menos consciente y sistemática por lo que algunos autores como Limón y Carretero (1997) intentan explicar la situación partiendo del hecho de estas asignaturas tratan de asuntos humanos muy complejos, en los que generalmente ningún caso se parece a otro.

Sobre esta posición hay que aclarar que cada materia tiene un repertorio de conceptos bien definidos, lo que sucede es que hasta ahora nadie ha intentado estructurarlos sistemáticamente para constituir sistemas conceptuales como así lo han hecho las ciencias naturales.

Para Prats (2000) la historia supone el conocimiento, análisis y explicación de un todo social pasado, se trata del conocimiento de un entramado complejo y dinámico en que los fenómenos están entrelazados dialécticamente. Por ello la comprensión de los fenómenos históricos supone un dominio de modelos de conocimiento muy abstractos así como el uso de análisis de variables y relaciones difícilmente aislables por lo que el estudio de la historia en toda su complejidad supone el uso de pensamiento abstracto formal al más alto nivel.

López (2000) sostiene que en buena medida la aptitud para el aprendizaje de un

determinado conocimiento histórico es cuestión de actuación y ejecución, y que con una ayuda intelectual adecuada los alumnos podrían alcanzar mejores metas en el desarrollo cognitivo general y en su aptitud para el aprendizaje de la historia.

La misma autora acota además que entender el tiempo histórico comporta el dominio de la sucesión casual histórica lo que presenta doble dificultad: El intervalo temporal causa-efecto suele ser mayor en la historia que en otros dominios causales por lo que los hechos históricos tienen más de una causa y produce más de una consecuencia y no suelen producir relaciones causales lineales lo que complican la comprensión de los acontecimientos y procesos históricos.

Actualmente hay una marcada tendencia a conseguir que el alumno trabaje los contenidos históricos y sociales en toda su complejidad educativa. Limón y Carretero (1997) realizaron una investigación sobre las llamadas “ideas previas” o “concepciones espontáneas” que tienen alumnos de diferentes edades sobre conceptos como, luz, velocidad y reproducción, destacando posteriormente sobre esas ideas previas las siguientes características: “son construcciones con carácter personal, el significado personal los hace resistentes al cambio, están bastante alejadas de la significación correcta de la disciplina, suelen ser implícitas, se adquieren del conocimiento cotidiano” (p. 33).

Así mismo sostienen que se hace difícil saber si estas características pueden ser extrapoladas al terreno social histórico, al menos en el sentido en que se entienden en el dominio científico natural. Según estos autores los conceptos históricos presentan elementos que deben tomarse en cuenta para su comprensión y para el diseño de las estrategias adecuadas, tales como el nivel de abstracción y los conocimientos previos requeridos de un concepto a otro.

Puntualizan además que los conceptos históricos son cambiantes, no tienen un significado único a lo largo de la historia, ni de la ideología de turno. Por otro lado, los

conceptos históricos cobran relevancia según el contexto en el cual se ubiquen y presentan peculiaridades que los hacen a veces difusos y difíciles de aprender.

Según la escuela empirista inglesa, la Historia a diferencia de otras formas de conocimiento no dispone de una estructura conceptual jerarquizada, ni siquiera presenta conceptos específicos, sino que utiliza la experiencia general humana.

Carretero (1989) difiere de esta posición y argumenta la existencia de algunos conceptos específicamente históricos desde dos puntos de vista: “a) conceptos explicativos sobre las diferentes conformaciones de la sociedad en el tiempo (materialismo) y b) generalizaciones, que sin tener carácter explicativo, son conceptos imprescindibles y continuamente empleados (absolutismo, renacimiento)” (p. 46).

Para este autor lo importante sería alcanzar un acuerdo entre los especialistas sobre un mínimo de conceptos y generalizaciones que podrían ser considerados básicos y de obligada presencia en los programas de estudio, con un margen de libertad para que cada centro o profesor pueda escoger los que considere oportuno desarrollar.

Asensio, Carretero y Pozo (1989) han trabajado los principios del aprendizaje haciendo énfasis en el papel mediador del profesor para formar la experiencia del aprendizaje constructivo e independiente del alumno al relacionar los conocimientos previos con los nuevos. Consideran que existen dos factores que afectan el uso del conocimiento previo: la organización de la información y los tipos de conocimientos, haciendo énfasis en el llamado conocimiento estratégico, importante para el alumno porque a través de él es posible establecer metas y seleccionar los procedimientos necesarios para lograrlas.

Según Domínguez (1986) un aspecto novedoso en la escuela es la incorporación de los procedimientos como nuevos contenidos de la enseñanza. Con respecto a los contenidos de la Historia los alumnos deben conocer y comprender el pasado histórico, pero a la vez deben

tener alguna experiencia de los métodos y técnicas que se utilizan en la construcción de ese conocimiento.

Coll, Pozo, Sarabia y Walls (1995) definen los procedimientos como “un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta” (p. 84). En esta definición se destacan sus rasgos característicos: constituyen una actuación ordenada y orientada hacia el logro de una meta. Es decir, lo que se propone a los alumnos es un conjunto de actividades que una vez realizadas correctamente darán como resultado el logro de los aprendizajes propuestos.

Armas (1992) destaca cinco grandes conjuntos procedimentales para la enseñanza de la Historia: reconocer y manejar documentos y testimonios del pasado; adquirir nociones y conversiones cronológicas, relacionar factores y elaborar explicaciones causales; mostrar empatía histórica, utilizar lenguaje e ideas históricas.

Según Mora (1999) las actuales propuesta psicopedagógicas (como el constructivismo) y las innovaciones propias de la disciplina apuntan a un nuevo modelo de enseñanza de la historia que busca el desarrollo de una real comprensión de los procesos históricos por medio del desarrollo de destrezas, actitudes y valores, que puedan superar la simple memorización pasiva, retomando dos postulados pedagógicos: el aprendizaje debe ser significativo y el aprendizaje debe ser procedimental.

Trepat i Carbonell (1995), dice que “el conocimiento procedimental consiste en saber hacer cosas (físicas materiales y/o herramientas, o bien mentales operando con representaciones simbólicas) con las cosas mismas. Se trata del conocimiento sobre cómo hacer algo” (p.22).

El mismo autor considera que cuando se activa el conocimiento procedimental, este no se limita a un recuerdo de información almacenada, como en el conocimiento declarativo

(saber qué), sino que la transforma; por esto en algunos manuales de psicología cognitiva se le llama a los procedimientos “producciones”. En el conocimiento declarativo se hablaría de proposiciones.

Trepat hace una clasificación de los procedimientos atendiendo a tres criterios. Según el grado de transversalidad: comunes y específicos; según la naturaleza de las acciones: motrices y cognitivos y según el grado de exactitud y seguridad de obtención del objetivo: algorítmicos y heurísticos. De acuerdo con esta clasificación los procedimientos de la Historia son de carácter cognitivo heurístico. Tanto las acciones (secuencia lógica) como la sucesión de objetivos (secuencia psicológica) deben estar constantemente sometidas a debate y a contraste empírico en función de los resultados que se obtengan en el aula y a partir de los conocimientos declarativos existentes en los esquemas de conocimientos de los alumnos.

También cataloga el procedimiento histórico como estrategia cognitiva, proponiendo desglosar cada una de las estrategias fundamentales de la Historia en sistemas de acciones ordenadas de acuerdo a la lógica de la materia, esas acciones serían las técnicas, que serán decididas por el docente y que aplicándose sistemáticamente podrían lograr objetivos concretos de parte de los alumnos.

#### Enseñanza y Aprendizaje de los Procedimientos

En la mayoría de los docentes existe la opinión generalizada de que los procedimientos al menos en algunas áreas de conocimiento no precisan de acción programada, y hay muchos profesores y profesoras que se remiten al aprendizaje de una práctica intuitiva, y aún cuando muchos profesionales de la docencia aprendieron saberes procedimentales a partir del saber declarativo, no es menos cierto que con un esfuerzo intencional y planificado de esos saberes se habrían logrado mejores resultados.

No hay unanimidad entre los estudiosos cognitivos sobre cómo ocurre el proceso del saber procedimental, pero si hay consenso sobre los mecanismos básicos del aprendizaje, en especial en las destrezas motrices más fácilmente observables. Gagné (1991) establece que las personas construyen su aprendizaje de procedimientos en cuatro etapas: identificación de patrones o clasificación, la verbalización de las secuencias y acciones; la procedimentalización y la composición.

La llamada adquisición de patrones es la primera competencia a adquirir, aplicando criterios de identificación, clasificación y jerarquización. Esta etapa es muy importante ya que por medio de ella se pueden establecer secuencia de acciones, que es lo primordial en los procedimientos. La segunda fase se realiza a través de la instrucción verbal de pasos ordenados ya sea por parte del profesor o una guía de instrucciones. En la fase siguiente se ponen en práctica los pasos previamente verbalizados (procedimentalización); se puede decir que una secuencia de acciones se ha aprendido cuando su uso prácticamente se ha automatizado. La última fase del aprendizaje procedimental viene dada por la combinación de las distintas técnicas aprendidas en la fase anterior; algunos psicólogos denominan esta fase como: composición, es decir la combinación adecuada de las técnicas a un nivel óptimo de automatización.

Trepat i Carbonell (1995) considera que el enunciado más general de los procedimientos en Historia, en la práctica, vendría a ser lo que en psicología se ha designado con el nombre de composición. El mismo autor señala además que la enseñanza de una técnica concreta pasaría por seis fases:

1. La evaluación inicial que coincidiría con la identificación de patrones.
2. En función de lo obtenido en la evaluación inicial, se concreta un sistema ordenado de

son de su interés identifican y procesan fuentes primarias y secundarias de distinta naturaleza: oral, escrita, visual, arqueológica etc. para procesar los hechos y conceptos que obtienen de las preguntas que se plantean en relación a las fuentes y sitúan y ordenan estos hechos y conceptos en el tiempo histórico que corresponde.

A partir de la selección y fiabilidad de los testimonios se ven obligados a reconstruir imaginativamente ese fragmento del pasado incluyendo sentimientos y construcciones mentales de la época que procesa. Mientras procesa, construye y clasifica los hechos de acuerdo a su naturaleza, ya sea política, económica, religiosa, y, mediante la operatividad que le proporciona un vocabulario conceptual propio de la disciplina finalmente comunica los hechos y conceptos que ha estudiado en el marco de una explicación dentro de la cual habla de estructuras (similitudes y diferencias), de procesos (continuidades y cambios) y de causalidades (intencionales, materiales o de cualquier índole). “Es de esta forma que los historiadores intentan comprender y explicar el pasado para facilitar la comprensión del presente” (Sánchez, 1995, pp 6-8)

En cuanto a la naturaleza del conocimiento histórico, Trepát los clasifica en cuatro grandes grupos: 1) el tipo de hechos, datos y conceptos que maneja 2) la dimensión temporal en que los sitúa 3) la idea de proceso o cambio a través de la cual narra los acontecimientos y 4) las explicaciones que de ellos proporciona.

Desde esta perspectiva didáctica los datos, hechos y conceptos que el historiador indaga pueden ser: políticos, económicos, sociales, tecnológico-científicos y culturales-estéticos. Del manejo de estos datos y conceptos ha ido naciendo un vocabulario específico de carácter propio que sirve para identificar las situaciones sociales.

La dimensión del tiempo histórico temporal es también una de las especificidades de la epistemología de la Historia. El sentido del tiempo histórico construye en el conocimiento del estudioso de la disciplina la habilidad para percibir las estructuras de la sociedad, pero además

debe incluir la idea de proceso, por lo que resulta muy propio de la Historia el establecimiento de relaciones dialécticas y otras consideraciones entre el antes y el después, las continuidades y los cambios, semejanzas y diferencias, progreso y regresión, etc.

Finalmente el conocimiento histórico debe proporcionar explicaciones; aunque las explicaciones en Historia no son únicas y pueden variar, tanto por la intencionalidad del historiador, como por el descubrimiento de nuevas fuentes o con el proceso de datos desde otra perspectiva histórica.

debe incluir la idea de proceso, por lo que resulta muy propio de la Historia el establecimiento de relaciones dialécticas y otras consideraciones entre el antes y el después, las continuidades y los cambios, semejanzas y diferencias, progreso y regresión, etc.

Finalmente el conocimiento histórico debe proporcionar explicaciones; aunque las explicaciones en Historia no son únicas y pueden variar, tanto por la intencionalidad del historiador, como por el descubrimiento de nuevas fuentes o con el proceso de datos desde otra perspectiva histórica.

Del método y de la naturaleza del conocimiento histórico se pueden extraer dos conclusiones:

El aprendizaje de la Historia puede ayudar a desarrollar una serie de estrategias cognitivas (procedimientos), tales como aplicación del vocabulario histórico, utilización de las fuentes, conocimiento de la temporalización histórica, identificación de causas y consecuencias, que pueden ser identificados como procedimientos propios de la Historia.

El aprendizaje de la Historia consiste no sólo en información de hechos de naturaleza histórica correctamente clasificados en una estructura y proceso temporal, sino que también se debe conocer y practicar a un nivel adecuado a la edad.

La programación de los procedimientos no debe ser demasiado compleja y deben valorarse por la utilidad en su uso como herramienta cotidiana. Lo recomendable es estructurar los contenidos en Unidades Didácticas de programación centradas en la articulación de los siguientes aspectos: los contenidos, los objetivos didácticos, las estrategias de aprendizaje y las actividades de evaluación.

## Hipótesis de Investigación

### Hipótesis General

Si se trabaja la Historia de Venezuela con contenidos procedimentales específicos propios de la asignatura, los alumnos de 7º grado sometidos a este tratamiento desarrollarán estrategias cognitivas que permitirán que estos sujetos obtengan un rendimiento superior en el posttest, a un nivel de significación de  $p = 0,05$ , en relación con el grupo control.

### Definición de Términos

*Aprendizaje*: “un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica” (Beltrán, 1996, p. 15)

*Aprendizaje por descubrimiento*: “consiste en que las personas obtengan los conocimientos por sí mismas a través de una forma de razonamiento inductivo, pasando de estudiar ejemplos a formular reglas y principios generales” (Shunk, 1997, p. 440).

*Aprendizaje significativo*: “ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa existente en la estructura del alumno en forma no arbitraria ni al pie de la letra” (Ausubel, 1996, p. 46)

*Constructivismo*: “enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano que subraya la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento” (Coll y Martín, 1997, p. 15).

*Conocimientos previos*: “construcciones personales que forman parte de la red de conocimientos que posee cada individuo y por tanto tienen un significado personal” (Carretero y Limón, 1993, p. 33)

*Estrategias cognoscitivas*: “son habilidades internamente organizadas cuya función es regular y verificar el uso de conceptos y reglas” (Gagné, 1993, p. 139)

*Procedimientos específicos*: “los que son propios de una disciplina concreta y que se

derivan de su método particular” (Trepát i Carbonell, 1995, p. 30)

*Técnicas en el aprendizaje de la historia:* “sistema de acciones ordenadas de acuerdo con la lógica de la historia, con cuya aplicación sistemática se podrían conseguir objetivos concretos por parte de los alumnos” (Trepát i Carbonell, 1995, p. 36).

*Unidad Didáctica:* “unidad de trabajo escolar relativa a un proceso de enseñanza aprendizaje articulado y completo” (Ontoria, Ballesteros, Cuevas, Giraldo, Martín, Molina, Rodríguez y Velez, 1997, p. 83)

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### Tipo y Diseño de la Investigación

El estudio llevado a cabo fue una investigación de tipo explicativa, cuasi-experimental, con un diseño de grupo de comparación estático (Gall, Borg & Gall, 1996). Este diseño se caracteriza, según estos autores, porque los sujetos participantes no son asignados aleatoriamente a los grupos y porque sólo se administra un posttest a ambos grupos, experimental y control. Los grupos, en este estudio, eran intactos, es decir, ya estaban constituidos antes de la experimentación. El procedimiento involucrado en este diseño, según Gall, Borg y Gall (1996) es el siguiente:

1. Se decide en forma aleatoria cuál grupo es el experimental y cuál el grupo control.
2. Se administra un tratamiento al grupo experimental y ningún tratamiento al grupo control.
3. Se administra un posttest a ambos grupos, el experimental y el control.

Aunque Gall, Borg y Gall (1996) señalan que este tipo de diseño tiene más desventajas que ventajas porque no se administra un pretest, se decidió utilizarlo. Las razones se debieron a la imposibilidad de diseñar, elaborar, validar y calcular un nivel de confiabilidad a un pretest por razones del tiempo establecido para desarrollar el estudio en el contexto del año académico.

Con la finalidad de subsanar las desventajas de este tipo de diseño, se decidió que se realizarían mediciones repetidas para cada período histórico con el fin de determinar si el grupo control, no sometido a entrenamiento en el uso de conocimientos procedimentales específicos, incrementaba o mantenía su rendimiento.

Este diseño, según Hernández, Fernández y Baptista (1998, p. 173), se representa de la

siguiente manera:

GE	X	O
GC		O

El diseño utilizado permitió observar el efecto de la variable independiente:

procedimientos específicos de la Historia, sobre la variable dependiente: estrategias cognitivas tal como se muestra en el Tabla 1.

Tabla 1. Relación entre las variables

Variable Independiente	Variable Dependiente
Con procedimientos específicos	Mayor aprendizaje (>)
	Estrategias Cognitivas
Sin procedimientos específicos	Menor aprendizaje (<)

#### Sistema de Variables

Las variables examinadas fueron las siguientes:

*Variable independiente:* Procedimientos específicos de la historia, definidos como aquellos que utilizan los historiadores en sus investigaciones y que están referidos a la búsqueda de fuentes primarias y secundarias, categorías temporales, causalidad y empatía histórica (Trepát, 1995, p. 30).

*Variable dependiente:* Estrategias cognitivas definidas como un conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo. Aplicado al aprendizaje es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender (Mayor, Suengas y González, 1995, p. 29).

#### Población y Muestra

La población estuvo conformada por 117 alumnos, 41 hembras y 76 varones de 7° grado de la U. E. Colegio "Loyola Gumilla" de Puerto Ordaz, Estado Bolívar. Estaban distribuidos

en tres secciones A, B, C, con 39 alumnos cada una de ellas. Los sujetos tenían edades comprendidas entre 12 y 13 años, similar nivel socio económico, comenzando la tercera etapa de Educación Básica y en la primera fase de la adolescencia.

La muestra que participó en el estudio fueron dos secciones, A y C, escogidas en forma aleatoria simple para elegir el grupo al cual se aplicaría el tratamiento y cual sería el grupo control. Estuvo constituida por 78 estudiantes, 39 alumnos entre 12 y 13 años en cada sección, pero la muestra definitiva fue de 77 alumnos, 28 hembras y 50 varones ( $N = 77$ ), ya que uno de ellos fue retirado.

#### Instrumentos y Materiales para la Recolección de Datos

Con el fin de recabar la información necesaria sobre los conocimientos adquiridos por los alumnos durante sus estudios en la Segunda Etapa de Educación Básica se diseñó un instrumento que se utilizó como posttest para evaluar el rendimiento y medir la variable dependiente, es decir, las estrategias cognitivas.

El instrumento permitió recoger información sobre los conocimientos adquiridos por los alumnos en sus estudios durante la segunda etapa con el fin de obtener datos suficientes que permitieran trabajar la metodología propuesta. También se hizo posible con su aplicación la medición de aspectos del conocimiento de la Historia de Venezuela relativos a contenidos de hechos, conceptos y procedimientos.

Se diseñó una unidad didáctica con la programación debidamente articulada de los contenidos, objetivos didácticos, técnicas, estrategias cognitivas, actividades de aprendizaje y de evaluación (Anexo A). Se utilizaron formatos de trabajo para control y seguimiento de las actividades realizadas en el salón de clase con su respectivo registro descriptivo, así como también listas de control que permitieron observar si se había adquirido o no el procedimiento.

## Validación de los Instrumentos

La validación de la prueba se llevó a cabo mediante el juicio de dos expertos en la asignatura Historia de Venezuela (Anexo B). Para la construcción del instrumento se analizaron los programas de 4º, 5º y 6º grado de Educación Básica y se elaboró una tabla de especificación de contenidos. De esta tabla se derivó un cuestionario de 72 ítems de selección simple con cuatro alternativas de respuesta (Anexo C). De estas alternativas sólo una era correcta. El puntaje total máximo fueron 72 puntos distribuidos en función de las etapas de periodización de la Historia de Venezuela. Este instrumento fue sometido a una prueba piloto con el fin de examinar su comportamiento. Cada ítem fue redactado en función de la pertinencia con el contenido a evaluar y la congruencia con los programas de estudio y del tratamiento a aplicar (Anexo C1). El análisis realizado por los especialistas y la aplicación de la prueba piloto permitieron la reestructuración del instrumento lo que contribuyó a ajustar la validez de contenido de la prueba. Igualmente, se realizó un análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach. Esta arrojó un resultado de .8566 de confiabilidad, nivel que se considera alto para una prueba de conocimiento (Ravid, 2000).

## Procedimiento

El tratamiento tuvo como finalidad determinar si a través del uso de los procedimientos específicos de la historia, se desarrollaron estrategias cognitivas para un aprendizaje significativo en alumnos de 7º grado de Educación Básica.

Una vez identificada la población, la muestra estuvo conformada por 77 alumnos, hembras y varones entre 12 y 13 años de edad. El grupo experimental fue la sección "A" y el grupo control la sección "B".

El programa de trabajo se desarrolló en siete semanas, desde mayo hasta junio de 2001,

con sesiones de 2 horas de 45 minutos tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Sesiones de trabajo

Fecha	Semana	Sesión	Contenido
2 Mayo	1		Aplicación de la prueba piloto.
4 Mayo	2	1	Jornada de inducción.
14-18 Mayo	3	2	Espacio y tiempo históricos. Fuentes.
21-25 Mayo	4	3 y 4	Culturas indígenas. Vocabulario histórico.
28-31 Mayo	5	5 y 6	Instituciones coloniales.
4-8 Junio	6	7 y 8	Causas de la Independencia.
15 Junio	7	9	Aplicación del posttest.

#### Sesión I. Jornada de Inducción

Una vez que el profesor se presentó y expuso los motivos del trabajo a realizar, así como los beneficios que les reportaría el trabajar sistemáticamente los procedimientos específicos de historia, procedió a realizar actividades que tenían que ver con su capacidad de recordar, asociar e identificar conceptos. En un primer momento, se presentaron láminas con 14 sílabas o palabras sin sentido por un tiempo determinado, luego se quitaban para que anotaran lo que recordaban (Anexo D). Seguidamente se presentaron 20 palabras con conceptos diversos, los observaban durante un tiempo y luego se retiraba la lámina para que anotaran los conceptos que recordaran (Anexo E). Por último, se mostró una lista de 20 palabras por espacio de tres minutos para que construyeran una historia con ellas (Anexo F). Una vez finalizados los ejercicios se procedió a explicarles por qué podían recordar algunas palabras con más facilidad que otras y que ello se debía a una serie de actividades mentales internas que utilizaron automáticamente y que podían ser mejoradas cada vez más trabajándolas de la forma correcta. Se pidió a los alumnos que trajeran para la próxima clase información sobre sus familiares: padres, abuelos y de ellos mismos cuando eran niños, fotos, partidas de nacimiento, cartas etc.

## Sesión II. Espacio y tiempo históricos. Fuentes

Se comenzó la clase recordando los ejercicios realizados en la jornada anterior, explicándoles seguidamente que cada disciplina tenía un vocabulario propio y que conocerlo era fundamental para comprender la asignatura. De la misma forma, en cada objetivo se debían manejar los nuevos conceptos para desarrollar un mejor aprendizaje. Se tomó como modelo de términos básicos para la sesión los relativos a las épocas de la historia.

Seguidamente se interrogó a algunos jóvenes sobre su vida familiar, cómo eran sus abuelos, si estaban vivos, cuántos tíos tenían, la edad de sus padres, etc. Se les preguntó cómo sabían la historia familiar, lo que habían hecho sus ascendientes. Respondieron que habían preguntado en casa y que trajeron además fotos y algunos documentos como cartas y partidas de nacimiento. En este momento, el profesor hizo relación a las fuentes y los distintos tipos de fuentes de investigación, así como al método que utilizan los historiadores para estudiar el pasado. También se preguntó a los alumnos si sabían algo sobre las comunidades indígenas precolombinas venezolanas y por qué se sabía de su existencia. Al responder algunos que se habían encontrado restos de vasijas y esculturas, se aprovechó para relacionar el trabajo del historiador como investigador de la historia haciendo uso de las fuentes diversas que encontraba. Posteriormente, se realizaron dramatizaciones de la época de los abuelos, elaboraron un árbol genealógico (Anexo G) y completaron una actividad sobre los tipos de fuentes históricas (Anexo H).

## Sesiones III y IV. Culturas indígenas. Vocabulario histórico

Se recordó a los jóvenes lo que se había aprendido en la clase anterior respecto a las diferentes épocas en que vivieron tanto sus abuelos como los pueblos precolombinos y se procedió a explicarles que esas épocas eran convenciones hechas por el hombre para hacer

más fácil el estudio de la historia. Se entregó a los alumnos un material de trabajo con preguntas sobre diferentes convenciones históricas y reconocimiento y ubicación de diferentes fechas a.C. y d.C. (Anexo I). Se elaboró en el pizarrón un modelo de friso cronológico verbalizando las acciones. Luego se pidió a los alumnos que elaboraran el que se les pedía en la hoja de actividades. Una vez finalizado el trabajo, se procedió a hablarles de las culturas precolombinas y el vocabulario básico del objetivo. Seguidamente, se entregó otra hoja con esquemas incompletos de estas civilizaciones y se les pidió que las completaran utilizando su texto (Anexo J). Posteriormente, se trabajaron esquemas comparativos de las grandes culturas precolombinas y las culturas desarrolladas en Venezuela. Al final se abrió un debate para explicar las razones por las cuales no se habían desarrollado por igual todas las culturas en América y se les pidió que anotaran en el cuaderno sus conclusiones.

Sesiones V y VI. Instituciones coloniales.

Se comenzó la sesión repasando lo aprendido en la clase anterior. Seguidamente se ubicó en una línea de tiempo el comienzo y el final de la colonia. Luego se mostraron láminas que representaban a indígenas y conquistadores y se hicieron preguntas diversas para establecer comparaciones sobre las armas, la vestimenta, el transporte, la alimentación. Los alumnos debían anotar sus observaciones en el cuaderno de actividades.

Se explicó el proceso por el cual se generaron nuevos grupos sociales durante la colonia y las diferencias entre ellos. En esta sesión se ejercitó con los alumnos la forma de ubicar y reconocer los conceptos históricos utilizando dos esquemas de trabajo (Anexos K-L). El primero para ubicar conceptos en diferentes momentos históricos y el segundo para identificar la categoría, función y descripción de los conceptos.

#### Sesiones VII y VIII. Causas de la Independencia.

Durante este encuentro se trabajó el proceso referido a la Independencia de Venezuela y se revisaron las conclusiones de la clase anterior sobre las diferencias existentes en los distintos grupos sociales para explicar el movimiento de emancipación seguido por los blancos criollos. Se recordó la importancia del manejo del vocabulario histórico enumerando las palabras que se utilizarían en el desarrollo del objetivo. Se ubicó el período cronológico trabajando aspectos generales de la primera República, segunda República y la Gran Colombia. Para el control y seguimiento del trabajo, se les entregó una hoja de actividades (Anexo M) para que completaran en una línea de tiempo los principales sucesos acaecidos de 1810 a 1830. Igualmente, se plantearon interrogantes a los alumnos sobre las causas que originaron la independencia. Por último, en una hoja de actividades completaron el esquema de las distintos tipos de causas de la independencia (Anexo N).

#### Sesión IX. Aplicación del posttest.

En esta última sesión se administró el posttest con la finalidad de recolectar información referida a la adquisición de conocimientos de Historia a partir del entrenamiento realizado.

## CAPÍTULO IV

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

## Análisis Cuantitativo

Para analizar cuantitativamente los resultados del estudio realizado se utilizó la prueba *t* de Student. Esta prueba permitió determinar si el grupo experimental y el control difirieron entre si de manera significativa respecto a sus medias en el posttest (Hernández, Fernández y Baptista (1991).

En la Tabla 3 se presentan las medias y las desviaciones estándares obtenidas por los dos grupos en el posttest.

Tabla 3. Medias desviaciones estándares obtenidas por los grupos control y experimental en el posttest

Grupo	Posttest		
	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>DE</i>
Control	38	42,03	14,07
Experimental	39	48,11	12,77

Nota. Puntaje máximo = 72 puntos.

En la Tabla 3, se puede observar que en el posttest el grupo control y el experimental obtuvieron medias de 42,03 y 48,11. Para determinar si había diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambos grupos, se calculó una *t* de Student para muestras independientes (Anexos Ñ-Ñ1). Este cálculo arrojó un valor calculado de  $t = 1,91$  ( $gl = 69$ ) para un nivel de confianza de 0,05. Estos resultados revelaron que sí hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con respecto a las medias obtenidas en el posttest. Tales resultados permitieron asumir que la diferencia observada entre las medias de ambos grupos se debió a la aplicación del tratamiento planteado en la hipótesis de

investigación. Esta señalaba que el trabajar la Historia de Venezuela con contenidos procedimentales específicos propios de la asignatura, permitiría que los sujetos sometidos a este tratamiento desarrollarían estrategias cognitivas para lograr un mayor aprendizaje significativo en relación con el obtenido por el grupo control.

Con el fin de determinar que los puntajes alcanzados por el grupo experimental se debían efectivamente a la intervención llevada a cabo, se realizaron medidas repetidas tanto a este grupo como al grupo control. Estas medidas se refirieron a los períodos históricos que constituyeron la base para el tratamiento (Anexo O). Resultados que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Medias y porcentajes obtenidas por períodos históricos por el grupo experimental y el grupo control en el posttest

Periodos	Posttest					
	Grupo Experimental			Grupo Control		
	Items	<i>X</i>	%	Items	<i>X</i>	%
Prehispánico	9	5,66	62,87	9	4,3	47,81
Colonial	19	10,50	55,26	19	9,4	49,28
Independencia	44	18,45	41,93	44	16,6	37,67

Estos resultados evidencian que en las medidas que se realizaron a los dos grupos en los tres períodos históricos el grupo experimental incrementó su aprendizaje mientras que el grupo control lo disminuyó.

#### Discusión de los Resultados

De acuerdo a los datos y análisis estadísticos presentados se puede interpretar que el uso de conocimientos procedimentales específicos de Historia contribuye a desarrollar estrategias cognitivas, lo que se traduce como un mejoramiento en el aprendizaje significativo de los sujetos entrenados. Así lo sostiene Trepát i Carbonell (1995) al afirmar que el aprendizaje de

la Historia puede ayudar a construir una serie de estrategias cognitivas, procedimientos, tales como aplicación del vocabulario histórico, uso de fuentes etc, que pueden ser identificados como procedimientos propios de la Historia. También se ratificó el supuesto del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1998) como el modelo de aprendizaje en el que el aprendiz encuentra sentido en lo que aprende al relacionar nueva información con la ya existente. Igualmente se evidenció la perspectiva constructivista del aprendizaje según la cual el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano que depende de la representación inicial que se tiene de la información y de la actividad interna o externa que se desarrolla al respecto (Carretero, 1993).

#### Análisis Cualitativo

Para complementar los análisis cuantitativos de los resultados, se llevó a cabo un registro de las actividades realizadas durante las siete sesiones de trabajo.

En la actividad de inducción al presentarse las palabras que no tenían sentido solo diez del total de los alumnos lograron retener diez palabras, el resto recordó entre 9 y 4 palabras al presentárseles la lista de conceptos diversos. Siete de ellos memorizaron 14 palabras, 11 memorizaron 12 palabras, el resto entre 10 y ocho palabras. Al realizar la actividad de relatar una historia con una lista de 20 palabras, 12 alumnos utilizaron 14 palabras y el resto entre 13 y 10 palabras. En esta actividad se observó un incremento en el uso de las palabras al asociarlas para elaborar la historieta.

En las hojas de registro de las actividades realizadas durante la segunda sesión, se encontró que en el trabajo realizado por los alumnos en la construcción del árbol genealógico 16 alumnos trabajaron sin ninguna dificultad ubicando sus ascendientes sin ayuda del profesor, 12 requirieron ayuda pero entregaron al finalizar la clase y el resto lo llevó a casa

porque les faltaban datos que iban a consultar con sus padres. En cuanto a la actividad por parejas relativa a la identificación de fuentes primarias y secundarias, los alumnos las identificaron correctamente, pero en la actividad individual sobre el reconocimiento de los distintos tipos de fuentes sólo 18 alumnos realizaron la actividad correctamente, 12 se equivocaron al ubicar un tipo de fuente y los ocho restantes no completaron la mitad de las respuestas. Al explicarles nuevamente el material para que corrigieran los errores, se determinó que los mismos obedecieron al poco dominio del vocabulario con el que se había trabajado, estos resultados se aprecian en el gráfico 1.

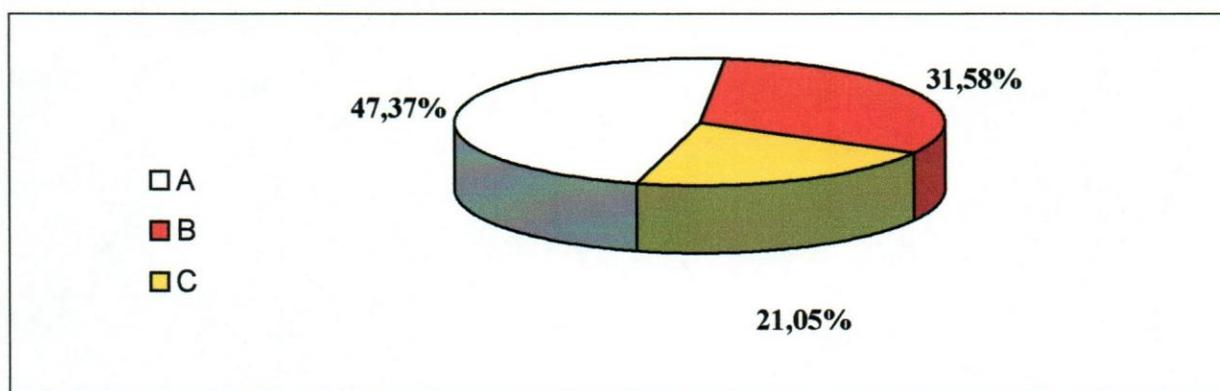


Gráfico 1. Resultados de la actividad de la segunda sesión referida a las fuentes históricas.

Leyenda: A = Sin error, B = Un error C = Más de 5 errores.

En la discusión sobre las comunidades precolombinas de Venezuela se observó que les gustaba, aunque la gran mayoría no manejaba la información sobre el tema. Al preguntarles en cuanto al tiempo y duración de esas culturas no comprendían el concepto del tiempo histórico. En cuanto a la participación en las dramatizaciones de la vida de sus abuelos hechas en grupos de cuatro fue mayoritaria y espontánea.

En lo relativo a los registros de la tercera y cuarta sesión, elaboración de un friso cronológico y comparación de las culturas precolombinas, se observó que la mayoría tuvo

dificultad para entender la división del tiempo en épocas, en a.C. y d.C., así como trabajar cronológicamente utilizando la división en siglos. Los resultados de las actividades realizadas arrojaron los siguientes resultados: 15 alumnos trabajaron las actividades de control referidas a las culturas precolombinas correctamente, 10 lo rehicieron antes de terminar la sesión y el resto lo llevó a casa para traerlo respondido correctamente.

En cuanto a las actividades de la quinta y sexta sesión, ubicación de términos históricos en su época correspondiente, una vez que se les explicó y entregó el material el 90% de los alumnos lo completó correctamente con la ayuda de su texto. En cuanto a las actividades de seguimiento y control de la sesión se dieron los siguientes resultados: Para ubicar conceptos en los diferentes momentos históricos 20 de los alumnos lo hicieron correctamente, 10 ubicaron incorrectamente entre cuatro y seis conceptos y el resto ubicó incorrectamente de cinco a 10 conceptos. Al realizarse la plenaria de discusión y elaboración de conclusiones se constató la dificultad de por lo menos la mitad de los alumnos para trabajarlas. En el gráfico 2 se muestran los resultados de la actividad.

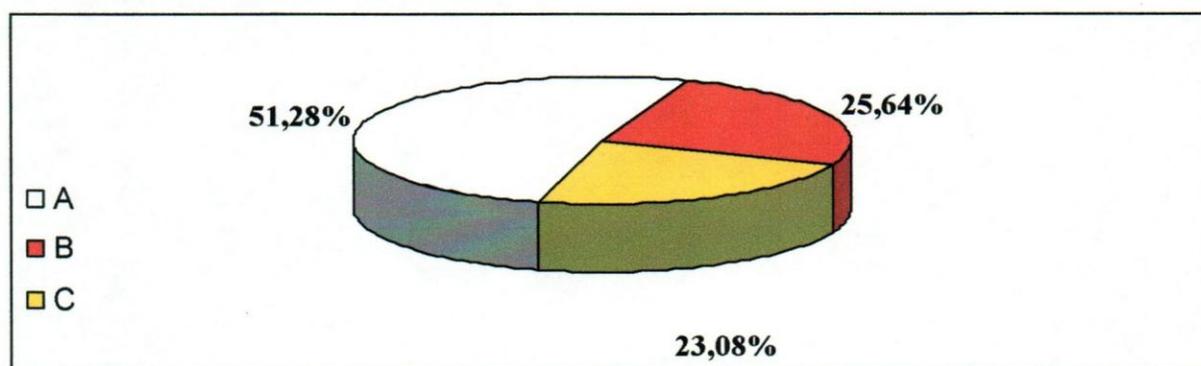


Gráfico 2. Resultados de la ubicación por épocas de términos históricos.

Leyenda: A = Actividad realizada correctamente (sin errores), B = Actividad realizada medianamente (cuatro a seis errores), C = Actividad realizada deficientemente (mayor de seis errores).

En las actividades realizadas durante la séptima y octava sesión, 30 alumnos trabajaron la línea de tiempo de la colonia prácticamente sin dificultades, la mitad de los alumnos intervino al mostrarles las láminas para establecer comparaciones y diferencias entre indígenas y conquistadores. En relación a la actividad de identificar la categoría función y descripción del vocabulario histórico, 17 alumnos lo hicieron correctamente, 12 tuvieron dificultades en la descripción y el resto pudo categorizar, pero encontró problemas para trabajar la función y descripción de los conceptos. Se explicó nuevamente el material y se pidió que lo corrigieran y entregaran. En la discusión para la elaboración de conclusiones hubo intervención positiva del 50% de los alumnos. En el gráfico 3 se visualizan los resultados descritos.

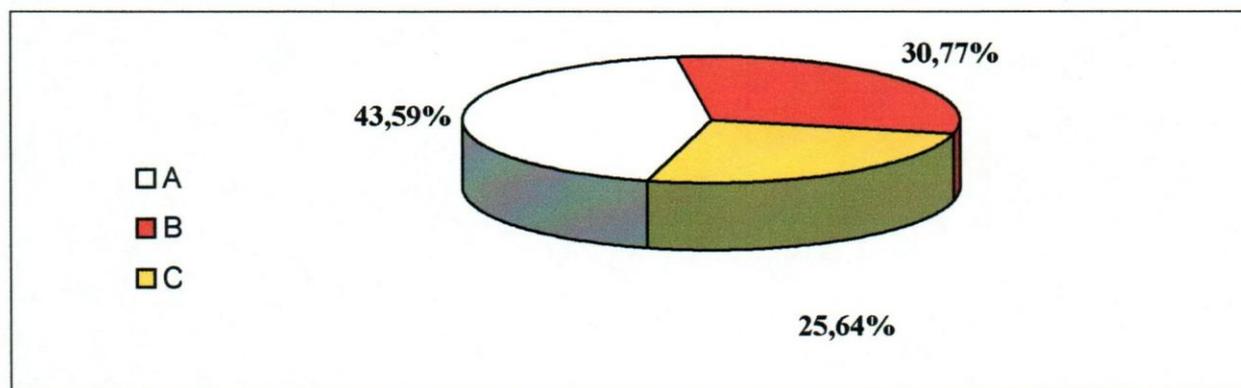


Gráfico 3. Resultados de la actividad referida a identificar la categoría función y descripción del vocabulario histórico.

Leyenda: A = Sin error, B = Dificultades en la descripción de la función, C = Sólo iniciaron el concepto.

En cuanto a la séptima y octava sesión, en lo que se refiere a la actividad sobre la línea de tiempo 25 alumnos la elaboró correctamente, 9 alumnos presentaron dificultad en la ubicación de algunos hechos históricos y los 5 restantes no lograron la actividad. En el siguiente gráfico 4 se pueden observar estos resultados.

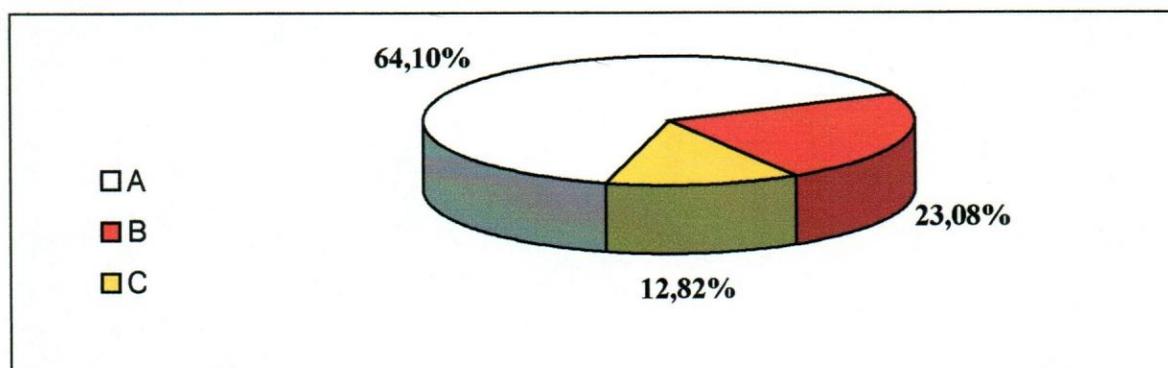


Gráfico 4. Resultados de la actividad de la línea del tiempo para ubicar hechos y sucesos de la Historia de Venezuela.

Leyenda: A = Logró totalmente la actividad, B = Logró parcialmente la actividad, C = No lograron la actividad.

Cuando se trabajaron los diferentes tipos de explicaciones causales la mayoría de los alumnos identificaba bien la causa, sin embargo al momento de tipificarla en política, económica, social y cultural tuvieron problemas. Los resultados de las actividades de control y seguimiento reflejaron los siguientes resultados: 15 alumnos identificaron correctamente todas las causas, diez identificaron incorrectamente o confundieron por lo menos dos tipos de causas y el resto, 14 alumnos, confundió la mayoría de ellas. Se explicó nuevamente todo el material relativo a las explicaciones causales y como reconocer los diferentes tipos de causas y se les devolvió la actividad para que la hicieran nuevamente. El gráfico 5 presenta estos resultados.

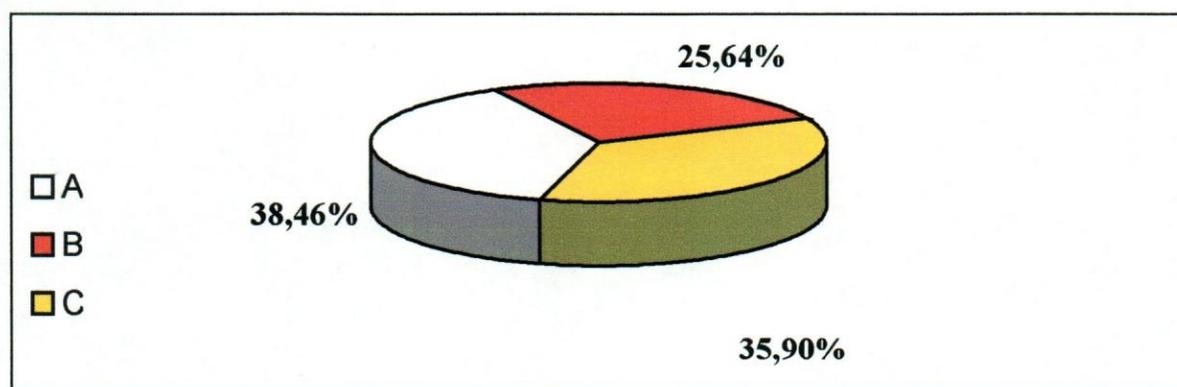


Gráfico 5. Identificación de los diferentes tipos de causas de la independencia de Venezuela.

Leyenda: A = Identificación correcta, B = Identificación parcial, C = Identificación incorrecta

En el análisis de los gráficos presentados se observa en forma sistemática que un grupo de alumnos, entre 16 y 20, siempre realizaron las actividades correctamente lo que lleva a inferir que el tratamiento es más eficaz en la medida en que el alumno ha alcanzado totalmente el dominio de las herramientas básicas de aprendizaje de los contenidos procedimentales específicos de la Historia.

Los resultados de las sesiones de trabajo apoyan el estudio teórico realizado en cuanto a las dificultades que enfrentan los alumnos en el aprendizaje de la Historia y aún cuando la investigación psicológica y educativa no ha clarificado en que consiste el conocimiento histórico desde el punto de vista de los alumnos, se puede establecer que los resultados del estudio realizado son congruentes con las líneas de investigación llevadas a cabo por los especialistas y que la validez del tratamiento realizado en los alumnos queda evidenciado en el aumento significativo en conocimientos en el posttest.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### Conclusiones

- Las actuales propuestas pedagógicas del paradigma constructivista y las innovaciones propias de la disciplina definen un nuevo modelo de enseñanza de la historia que busca el desarrollo de una real comprensión de los procesos históricos por medio del desarrollo de destrezas y habilidades en los alumnos.
- Las dificultades de aprendizaje de la historia son reales por lo que se hace necesario que los profesores de historia se preparen y actualicen acerca de los estudios y propuestas actuales para ayudar a los alumnos a mejorar su conocimiento histórico.
- La aplicación de procedimientos en el aprendizaje de la historia constituye una alternativa didáctica para mejorar la comprensión de los hechos históricos por los alumnos.
- La noción de tiempo es más difícil de adquirir por los alumnos que la de espacio y a pesar de que se sitúa esa adquisición a partir de los doce años, la investigación realizada demuestra que puede extenderse más allá de esa edad.
- Las explicaciones causales en historia son de difícil comprensión para los alumnos en estas edades, ya que un rasgo intrínseco del conocimiento que se construye sobre la historia es que no cabe sobre los hechos de ninguna observación directa por lo que su interpretación requiere de procesos mentales que deben ser desarrollados en los alumnos.
- Existe bastante dificultad en el uso del vocabulario histórico, al alumno se le complica el cómo definir y el cómo aplicar términos históricos.

## Recomendaciones

Las recomendaciones están dirigidas hacia la conveniencia de incluir los procedimientos específicos de la historia como una acción didáctica permanente en el salón de clases, por ello debe conversarse con los profesores de la asignatura sobre la propuesta, proveerlos de material y entrenarlos en la aplicación de los procedimientos; igualmente debe recomendárseles la búsqueda de información acerca de las modernas tendencias del aprendizaje y enseñanza de la historia.

Es recomendable que los procedimientos sean aplicados en forma secuencial y partiendo de los grados más bajos y con la programación adecuada a la edad e intereses para que de esta manera se adquiriera progresivamente el conocimiento histórico.

También para futuras investigaciones sobre el tema se recomienda hacer la investigación con uno o dos procedimientos específicos y no todos a la vez, ya que el tiempo para realizar las actividades es limitado y esto dificulta el proceso de la aplicación de la investigación.

Otra recomendación producto de la investigación es comenzar a aplicar el tratamiento a comienzos del año escolar, ya que al haberlo aplicado, en este caso, en el tercer lapso, originó problemas de atención en algunos alumnos que estaban pendientes de presentar sus exámenes parciales.

Se recomienda además a los profesores de la asignatura que para minimizar las dificultades de aprendizaje de la historia tengan en cuenta dos elementos básicos: adecuada base conceptual y relacional y acciones y métodos didácticos apropiados para la edad e intereses de los alumnos.

## REFERENCIAS

- Aebli, H. (1995). *12 Formas básicas de enseñar*. Madrid Narcea S.A.
- Anderson, R.C. y Faust, G. W. (1997). *Psicología educativa. La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje*. México: Trillas.
- Armas, K. (1992). *Os procedimiento en historia a súa utilidade para a ensinanza*. Madrid: Narcea.
- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En M. Carretero (ed), *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. (4ª ed) México: Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1996). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baigorri, J. J., Castán, L. G., Cuesta, F. R. y Fernández, C. M. (1995). *Elementos para una didáctica de las ciencias sociales. El comentario de textos históricos, la excursión geográfica y la utilización del vídeo*. Universidad de Salamanca: I.C.E.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Betancourt, D. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles* (pp. 62-71). Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Bruner, J. (1974). Algunos elementos del descubrimiento. En Shulman, L. y Keislar, E. *Aprendizaje por descubrimiento, evaluación crítica*. México: Trillas.
- Bruner, J.S. (1978). *El proceso mental del aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Gagné, D.E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Gagné, R. (1993). *Las condiciones del aprendizaje* (4ª ed) México: Mc. Graw Hill.
- Carretero, M. (1989) El lugar de la historia en el currículo 11-16. En M. Carretero y otros. (comp.) *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. y Limón, M. (1997). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. Carretero (comp), *Construir y enseñar las Ciencias*

*Sociales y la Historia*. Argentina. Aique.

Carretero, M. y Jacott, L. (1993). Historia y relato: la comprensión de los agentes históricos en el "Descubrimiento de América". *Substratum*, 1, 21-23. Madrid: U.A.M.

Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia. En M. Carretero (comp), *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.

Castro, B.F. (2001). *El uso de las fuentes orales en la enseñanza de la historia*, (en línea). Disponible en: [perso-wanadoo.es/fherna1/cuadernos.html](http://perso-wanadoo.es/fherna1/cuadernos.html)- 7k (2003,10 de febrero).

Coll, C. y Martín, E. (1997). Constructivismo, innovación didáctica y aprendizaje en las aulas, apuntes para una valoración. *Signos*, 22, 14-15.

Coll, C. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En M. Rodrigo y J. Arnay: *La construcción del conocimiento escolar, temas de psicología*. Buenos Aires: Paidós.

Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Walls, E. (1995). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Tesis/Aula XXI.

Davis, A. y Yelón, L. (1993). *Diseños de sistemas de aprendizaje; un enfoque del mejoramiento de instrucción*. México: Trillas.

Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M. Rodrigo y J. Arnay (comp) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 90-91.

Florez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mc Graw Hill.

Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. (1996). *Educational research. An introduction*. (6<sup>th</sup> edition). New York: Longman.

- Gómez, A. D. (1999). *Teorías del aprendizaje ¿cómo se adquiere los conceptos, (en línea)*. Disponible en: <http://www.monografia.com/trabajos5/teap.shtml-49k>.(2003, 16 de marzo)
- Grupo 13-16 (1990). *Taller de historia, proyecto curricular de ciencias sociales, guía didáctica*. Madrid: La Torre, col, Proyecto Didáctico Quirón.
- Grupo Cronos, (1995). *Proyecto cronos*. Madrid: La Torre
- Hernández, F. y Mestre, J. (1995). Ideas estrategias y recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 12-16
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación* (2º ed.). México: Mc Graw Hill.
- Lacasa, P. (1994). *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Madrid: Visor.
- Limón, M.y Carretero, M. (1997). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En M. Carretero, *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, (pp. 117-140). Argentina: Aique.
- López, M.M.J. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la historia (en línea)*. Disponible en:<http://www.psicopedagogia.com/historia.html>-16k (2003, 17 de marzo)
- Martín, M. M., Ortiz, C. N., Palacios, A. A. M., García, M.A., Merino, D., y Gallo, A. (1993). *Ejemplificación de Unidades Didácticas para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: Síntesis.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, M., J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Mora, H. G. D. (1999). *Problema de la enseñanza de la historia en las escuelas secundarias de Distrito Federal, (en línea)*. Disponible en: <http://perso.wanadoo.es/fherna1/escuelas-méxico>. Doc. (2003, 17 de marzo)
- Odremán, T. N. (1998). *Reforma curricular venezolana. Prioridad Nacional*.

Caracas: Ministerio de Educación.

Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A. y Vélez U. (1997). *Mapas conceptuales; una técnica para aprender*, (7° ed.). Madrid: Narcea.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía: los métodos nuevos, sus bases psicológicas*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1979). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Aique.

Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.

Pozo, J. I. (1996). *Teorías del aprendizaje*. (4° ed.), Madrid: Morata.

Pozo, J., Asensio, M. y Carretero, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.

Prats, J. (2000). *Dificultades para la enseñanza de la historia en educación, (en línea)*. Disponible en: <http://www.didacticahistoria.com/ccss/ccss02.html-52k> (2003, 17 de marzo)

Ravid, R. (2000). *Practical statistics for educators*. Lanham, MD: University Press of America.

Sánchez, S. (1995). *¿Y qué es la historia?* Madrid: Siglo XXI.

Serafin, J. y Mercado, P. (1978). *Procesamiento humano de la información*. México: Trillas.

Shunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje* (2° ed.). México: Prentice Hall.

Tierra Firme (1997). *Revista de historia y ciencias sociales*. 60, Año 15. Volumen XV. 592-594.

Trepal i Carbonel, C. (1995). *Procedimientos en historia; un punto de vista didáctico*. Barcelona: Grao.

Travé, G.G. (1995). El sistema económico como ámbito de investigación escolar para la etapa primaria. Aportaciones desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la Escuela*, 27, 50-57.

Valls, E. (1995). *Los procedimientos: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*.

## FUNDAMENTACIÓN

El estudio de Historia de Venezuela ha constituido un grave problema para alumnos los alumnos; la asignatura es vista tradicionalmente como una simple enumeración de hechos y fechas, muy larga y con poca conexión con los problemas o necesidades del estudiante

La intención en la aplicación de la unidad es cambiar esta visión de la historia, utilizando la metodología del historiador para desarrollar estrategias cognitivas en los alumnos que le permitan automatizar procedimientos tales como el uso y la aplicación de vocabulario histórico, identificación y representación de categorías temporales, uso de fuentes, identificación de causas y consecuencias etc. Es decir, lo que se pretende es construir conocimientos y sus uso con técnicas y procesos sencillos adaptados a los alumnos y guiados por profesor.

### OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar estrategias cognitivas en alumnos de 7° grado a partir de los métodos utilizados por el historiador

### OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Al finalizar la unidad el alumno será capaz de:

- Obtener información histórica a partir de fuentes diversas
- Usar con propiedad vocabulario histórico
- Identificar y explicar causas y consecuencias, continuidades y cambios, similitudes y diferencias de los hechos históricos
- Usar la empatía para explicar fenómenos del pasado

### TIEMPO

La puesta en práctica de la unidad será en un lapso de siete semanas, con sesiones de dos horas de trabajo.

## METODOLOGÍA

Se seguirán los pasos de una enseñanza activa, participativa, progresiva, variada, individualizada y socializada.

### 2ª SESION

#### INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO:

#### EL ESPACIO Y EL TIEMPO HISTÓRICOS

- Fuentes relacionadas con la época de las comunidades indígenas venezolanas
- Fuentes relacionadas con la época de los abuelos y bisabuelos

#### OBJETIVOS

- Identificar fuentes primarias y secundarias
- Iniciarlos en la capacidad de comprensión de los procesos históricos
- Iniciarlos en la capacidad de comprensión de la empatía histórica
- Iniciarlos en el manejo de categorías cronológicas

#### CONTENIDOS

##### Conceptuales:

- Etapas de la Historia
- El tiempo y el espacio histórico

##### Procedimentales

- Busca información precisa en su texto
- Clasifica los tipos de fuentes históricas
- Utiliza categorías cronológicas
- Participa en dramatizaciones de diferentes épocas

##### Actitudinales

- Muestra interés y curiosidad en el contenido a desarrollar

TÉCNICA METODOLÓGICA	ESTRATEGIA COGNITIVA
1- Verificación del manejo de vocabulario correspondiente	Activación de conocimiento previo
2.- Exposición del profesor acerca del método que usan los historiadores para estudiar el pasado	Facilitar la comprensión de nueva información
<p>3.- Con el fin de despertar el interés y motivación sobre el tema se harán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo pueden averiguar los hechos de su pasado que no conocen ni recuerdan?</p> <p>¿Cómo hacen para averiguar la forma de vida de sus abuelos y bisabuelos: Vestidos, comidas, costumbres etc?</p> <p>¿Cómo se sabe que existieron las comunidades indígenas precolombinas en Venezuela?</p> <p>¿Qué materiales utilizó el historiador para establecer hipótesis sobre su forma de vida y progresos?</p> <p>¿Quiénes son sus descendientes?</p>	<p>Activación del recuerdo para:</p> <p>Estimular el recuerdo y asociaciones, plantearse interrogantes, establecer hipótesis, desarrollo de pensamiento crítico, codificación de información y elaboración de conclusiones</p>
<p>4. Distribución por parejas, de documentos, textos diversos y artículos de prensa para información con el siguiente esquema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipo de documento</li> <li>- Resumen del contenido</li> <li>- Aportes</li> <li>- Autor</li> <li>- Confiabilidad</li> <li>- Contexto histórico</li> </ul>	<p>Entrenar en la comprensión de textos</p> <p>Codificación de información</p> <p>Transferencia de información</p> <p>Pensamiento productivo</p>
5.- Los alumnos representarán dramatizaciones sobre la forma de vida de los indígenas precolombinos y la época de los abuelos	Desarrollo de la imaginación y la empatía histórica

### 3° Y 4° SESIÓN

## ORIGEN Y RASGOS CULTURALES DE LOS INDÍGENAS AMERICANOS

### OBJETIVOS

- Identificar y aplicar operativamente categorías cronológicas básicas
- Usar y aplicar el vocabulario específico de historia
- Manejar definiciones reales y descriptivas

### CONTENIDOS

#### Conceptuales

- Categorías temporales: milenio, siglo, a.C, d.C.
- Numeración romana
- Civilizaciones precolombinas
- Indígenas venezolanos

#### Procedimentales

- Aplica convenciones temporales en sus trabajos orales y escritos
- Utiliza correctamente el vocabulario histórico
- Construye líneas de tiempo
- Compara en cuadros esquemáticos los diferentes grupos culturales

#### Actitudinales

- Se interesa por descubrir otras sociedades y culturas

TÉCNICA METODOLÓGICA	ESTRATEGIA COGNITIVA
<p>1.- El profesor mostrará un organizador con diferentes convenciones cronológicas destacando que son creaciones arbitrarias del hombre que tienen que ser manejadas para facilitar la ubicación en el tiempo, fundamental en la investigación histórica.</p> <p>A continuación se realizarán las siguientes actividades:</p> <p>Transcripción a cifras arábigas de los años en que se inician siglos diversos.</p> <p>Transcripción de fechas arábigas a números Romanos.</p> <p>Ordenar de lo más antiguo a lo más moderno en una serie cronológica.</p>	<p>Activación de conocimientos a través de identificación y recuerdo</p> <p>Cambio conceptual por nueva información</p> <p>Organización de las ideas</p> <p>Clasificación de hechos y conceptos</p>
<p>2.- Posterior a la realización de las mencionadas actividades el profesor elaborará un friso cronológico en el pizarrón verbalizando las acciones para su construcción.</p>	<p>Organización de ideas</p> <p>Plantearse interrogantes</p> <p>Activación de conocimientos</p>
<p>3.- Los alumnos elaborarán líneas de tiempo y frisos cronológicos siguiendo las instrucciones de elaboración realizada por el profesor.</p>	<p>Identificación de patrones</p> <p>Análisis, síntesis y comparación</p> <p>Transferir información</p>
<p>4.- El profesor entregará a los alumnos un cuadro esquemático incompleto de los rasgos culturales de las culturas precolombinas; explicará la forma en que deben proceder para completar el esquema, pidiendo a continuación que lo terminen.</p>	<p>Organizar ideas</p> <p>Seguir instrucciones</p>

5.- Posteriormente elaboraran un esquema trabajado por ellos exclusivamente sobre los rasgos culturales de los indígenas venezolanos.	Entrenar en la elaboración de: Cuadros y esquemas Transferir información Pensamiento productivo Clasificar información
6.- En un tercer momento, reunidos en grupos de dos elaborarán un esquema comparativo de ambas cultura.	Idem Analogía y contraste
7.- Al finalizar las actividades el profesor y los alumnos sacarán conclusiones sobre el por qué unas culturas se desarrollaron más que otras.	Capacidad para inferir y predecir Capacidad de elaborar conclusiones Pensamiento crítico y productivo Capacidad de elaborar conclusiones

## 5° Y 6° SESIÓN

### INSTITUCIONES COLONIALES

#### OBJETIVOS:

- Conocer las instituciones que fueron base para el desarrollo económico colonial
- Usar y aplicar el vocabulario específico de la historia económica colonial

#### CONTENIDOS

##### Conceptuales:

Regalías, capitulaciones, repartimientos, encomiendas, esclavitud, cabildo, audiencia, consulado, intendencia, capitanía general

##### Procedimentales:

- Conversa acerca del cambio en las relaciones de trabajo y producción que se dan en las comunidades indígenas a la llegada de los españoles
- Distingue las características de las diferentes instituciones coloniales

Actitudinales:

- Emite juicios críticos ante el cambio en la forma de vida de las comunidades a partir de la colonia

TÉCNICA METODOLÓGICA	ESTRATEGIA COGNITIVA
<p>1.- Con el fin de motivar e inducir la curiosidad de los alumnos, el profesor comenzará la clase mostrando láminas y/o dibujos donde aparezcan conquistadores e indígenas, armas, vestimentas y transportes de uso de la época. Luego procederá a plantear las siguientes preguntas:</p> <p>¿Son iguales los vestidos de indios y europeos?</p> <p>¿Son iguales sus armas y forma de transporte?</p> <p>¿Podría ser igual la economía de ambos?</p> <p>¿Por qué?</p>	<p>Activación de conocimiento</p> <p>Estimular el recuerdo y la asociación</p> <p>Plantearse hipótesis</p> <p>Estimular el pensamiento crítico</p>
<p>2.- El profesor elaborará un esquema en la pizarra referido a las diferentes instituciones coloniales</p>	<p>Facilitar la comprensión de nueva información</p>
<p>3.- Los alumnos se reunirán en parejas y trabajarán con sus textos y cuadernos las características de cada una de las instituciones coloniales.</p>	<p>Codificación de información</p> <p>Transferencia de información</p> <p>Entrenar en la elaboración de esquemas</p>

<p>4.- Para estimular la reflexión de los alumnos se planearán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Todas las personas eran iguales en la época colonial?</p> <p>¿Quiénes tenían mayores ventajas y por qué?</p> <p>¿Quiénes no tenían derechos y por qué?</p> <p>Elabora un cuadro de las diferentes clases sociales de la colonia,</p> <p>¿Se podría relacionar alguna de estas situaciones con la época actual?</p>	<p>Capacidad para inferir y predecir</p> <p>Trabajar por analogía y contraste</p> <p>Pensamiento productivo</p>
<p>6.- Cierre con discusión y elaboración de conclusiones de todo lo trabajado en el cuaderno.</p>	<p>Pensamiento crítico y productivo</p> <p>Emitir juicio</p> <p>Elaborar conclusiones</p>

## 7ª Y 8ª SESION

### CAUSAS QUE ORIGINARON LA INDEPENDENCIA DE VENEZUELA OBJETIVOS

- Identificar el proceso y explicación de las causas y consecuencias en el estudio de la historia
- Usar y aplicar el vocabulario específico de historia
- Usar la empatía histórica para explicar fenómenos del pasado

### CONTENIDOS:

#### Conceptuales

- Causas internas y externas de la independencia
- Primera y segunda república
- Gran Colombia

Procedimentales

- Utiliza textos históricos y extrae información precisa de los mismos
- Diferencia causas y consecuencias
- Realiza cuadros comparativos sobre la situación de España y América para el momento de la independencia

Actitudinales

- Valoración de la cultura de sus antepasados

TÉCNICAS METODOLÓGICAS	ESTRATEGIA COGNITIVA
1.- Intervención del profesor recordando la técnica que sigue el historiador al estudiar el pasado, enfatizando que el conocimiento del pasado ayuda a comprender mejor el presente	Estimular la reflexión
2.- Presentación de una línea de tiempo con los principales sucesos ocurridos entre 1810-1830.	Activación de conocimientos Organización de la información
3.- Para estimular el debate se plantearán las siguientes interrogantes a los alumnos:  ¿La independencia fue un acto impulsivo o planificado?  ¿Cuáles fueron las mayores motivaciones para independizarse de España?  ¿A qué grupos sociales favorecería la independencia?  ¿A todos los venezolanos?  ¿A grupos pequeños?  ¿Por qué los blancos criollos se consideraban aptos para autogobernarse?	Activar conocimientos Hacer inferencias y predecir Plantearse interrogantes Reestructurar nueva información Cambio conceptual Reconocer patrones Establecer analogías

4.- Interrogarlos sobre sus motivaciones sobre cualquiera de sus actividades: deportes, lectura, chatear etc. y que les proporcionan el hacerlas.	Pensamiento productivo Búsqueda de información Organización de la información
5.- Elaborar un cuadro esquemático de las ventajas y desventajas de cada actividad que realiza	Producir nueva información
6.- Elaboración de un cuadro esquemático sobre las causas internas y externas de la independencia	Organización de la información

## ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

## 2° SESIÓN

- Reunir diferentes tipos de fuentes
- Confeccionar dossier familiar utilizando diversos tipos de fuentes
- Elaborar líneas de tiempo de la vida de abuelos y bisabuelos
- Analizar textos históricos siguiendo pautas señaladas
- Ubicar en una línea de tiempo las comunidades indígenas venezolanas
- Dramatizar situaciones diversas relacionadas con los temas de estudio
- Debatir sobre el tema

## 3° Y 4° SESIÓN

- Reunir material diverso sobre el tema
- Elaborar diccionario histórico con vocabulario básico sobre el tema
- Ejercitar con números romanos y cifras arábigas
- Confeccionar líneas de tiempo y frisos cronológicos
- Elaborar esquemas comparativos
- Debatir sobre el tema
- Identificar ideas principales de diferentes documentos
- Observar láminas, fotos y videos
- Escribir conclusiones

## 5° Y 6° SESIÓN

- Reunir fuentes diversas
- Revisar el material y lo clasifican
- Seguir instrucciones de esquemas de trabajo y los registran en el cuaderno
- Debatir sobre la tecnología utilizada en ambos momentos históricos
- Elaborar mapas conceptuales sobre el tema
- Realizar cuadros esquemáticos comparativos sobre el tema
- Discutir sus conclusiones en debates abiertos

## 7° Y 8° SESIÓN

- Reunir material sobre el tema
- Observar láminas y fotos
- Debatir sobre elementos tecnológicos de diferentes épocas
- Elaborar esquemas sobre material investigado
- Realizar cuadros comparativos
- Discutir conclusiones en debates abiertos

## RECURSOS A UTILIZAR DURANTE EL DESARROLLO DE LA UNIDAD

- Alumnos: conocimientos previos, necesidades, intereses, potencialidades y peculiaridades cognitivas.

- Profesor: metodología, mediación, modelamiento, conocimientos, estilo y facultades organizativas.
- Contexto general en el que se desenvuelve el alumno
- Materiales didácticos: libros, cuadernos, lápices, mapas, revistas videos, fotos, prensa, aparatos tecnológicos etc.
- Tiempo previsto: siete semanas con dos horas de 45 minutos cada una

#### ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

- Observación directa
- Registro y control de actividades
- Revisión de cuadernos de trabajo
- Mapas conceptuales
- Resúmenes y cuadros esquemáticos
- Actividades de control

**ANEXO B :Formato de Validación de Instrumento**

Puerto Ordaz 10 de marzo de 2001

Licenciado(a)  

---

Estimado profesor (a)

La presente comunicación tiene por finalidad solicitar su ayuda para hacer la validación del instrumento de trabajo anexo, el cual será aplicado a los alumnos de 7° grado de E.B. del Colegio "Loyola Gumilla" de Puerto Ordaz, cuyas edades oscilan entre 12 y 13 años de edad.

La prueba consta de 72 ítemes tomados del contenido programático de 4° a 6° grado de E.B, distribuidos en función de las etapas de periodización de la Historia de Venezuela y que a continuación describo:

- 9 ítemes del período prehispánico
- 18 ítemes del período colonial
- 45 ítemes del período de emancipación

Tiene como objetivo recoger información sobre los conocimientos adquiridos por los alumnos durante la II etapa de Educación Básica, para obtener datos que permitan trabajar la metodología propuesta en mi Proyecto de Tesis: "Uso de los métodos del historiador para desarrollar estrategias cognitivas en alumnos de 7° grado de E.B."

Igualmente anexo un formato con criterios para la validación referidos a dos elementos:

Aspectos Relativos a la Adecuación del Área Temática, entendida como la medida en la cual las proposiciones, respuesta y distractores dados evalúan el contenido del tema.

Aspectos Relativos a la Comprensión de la Prueba, entendida como la medida en la cual se estima que las instrucciones y proposiciones están redactadas de manera comprensible para el estudiante.

Agradeciendo de antemano su disposición y colaboración, le saluda atentamente

Yramia Lanz Hurtado

<b>ASPECTOS RELATIVOS A LA ADECUACIÓN DEL ÁREA TEMÁTICA</b>	<b>TOTALMENTE</b>	<b>PARCIALMENTE</b>	<b>NO SE AJUSTA</b>	<b>Nº DE ÍTEMS</b>
Se ajusta el enunciado de las proposiciones a la respuesta y respetivos distractores				
Se ajustan las proposiciones con el bloque temático correspondiente				
Cubren los diferentes ítems los aspectos fundamentales del bloque temático al que corresponden				
<b>OBSERVACIONES Y/O AGREGAR NUEVOS ÍTEMS</b>				
<b>ASPECTOS RELATIVOS A LA COMPRESIÓN DE LA PRUEBA</b>	<b>TOTALMENTE</b>	<b>PARCIALMENTE</b>	<b>NO SE AJUSTA</b>	<b>Nº DE ÍTEMS</b>
Las instrucciones se expresan con claridad y precisión para el nivel que fue concebida la prueba				
El vocabulario se corresponde con la edad y grado académico del alumno al cual se aplica				
La forma en que están redactados los ítems es perfectamente comprensible para los alumnos a los cuales se aplica la prueba				
<b>OBSERVACIONES Y/O AGREGAR NUEVOS ÍTEMS</b>				

**ANEXO C: Tabla de Especificación de Contenido**

NIVEL DE APREN. CONTENIDO	CONOCIMIENTO DE DATOS Y HECHOS		COMPRESIÓN Y MANEJO DE CONCEPTOS		APLICACIÓN DE DATOS HECHOS Y CONCEPTOS		TOTAL	
	Ítemes	%	Ítemes	%	Ítemes	%	Ítemes	%
<b>PERÍODO PREHISPÁNICO</b> Ubicación geográfica Identificación de civilizaciones Características: Político económicas Socio-religiosas	3	4,17	3	4,17	3	4,17	9	12,51
<b>PERÍODO COLONIAL</b> Instituciones coloniales Relaciones económicas Características socio-políticas	6	8,33	6	8,33	6	8,33	18	24,99
<b>LA EMANCIPACIÓN</b> Causas y consecuencias Características políticas	20	27,78	15	20,83	10	13,89	45	62,5
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>40,28</b>	<b>24</b>	<b>33,33</b>	<b>19</b>	<b>26,39</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

ANEXO DE CONTENIDO : TABLA DE ESPECIFICACIÓN DE CONTENIDOS

CONTENIDOS	TIPOS			N° de Items
	Conceptuales	Factuales	Procedimentales	
Periodo prehispánico: comunidades indígenas venezolanas y americanas. Presente y pasado.	Culturas indígenas latinoamericanas. Organización política, económica y social.	Ubicación cronológica de hechos significativos de la cultura prehispánica.	Identificar y localizar las comunidades indígenas establecida en el presente y el pasado Caracterización de aspectos de las diferentes culturas indígenas venezolanas.	9
Periodo colonial: dominación colonial de Europa en América. Organización económica de la colonia. Grupos sociales. Organización política administrativa. Economía de todos los periodos: Elementos económicos del período colonial y la actualidad. Instituciones económicas de la época actual	Instituciones políticas coloniales Sociedad colonial Instituciones económicas coloniales.	Reconocimientos de hechos y sucesos históricos pertenecientes a la época colonial.  Reconoce diversas instituciones económicas coloniales  Distingue funciones diversas de las instituciones coloniales.	Categorizar diferentes grupos sociales constituidos a través del mestizaje Identificar a la formación social del cabildo desde el punto de vista social. Diferenciar características políticas de la época colonial. Discriminar actividades económicas de diversos periodos. Identificar elementos productivos. Distinguir las bases económicas de la actualidad.	18
Época de la emancipación. Época republicana	Primera republica. Segunda republica. Gran Colombia. Oligarquía conservadora. Oligarquía liberal	Datos y hechos históricos del periodo.	Distinguir textos del pensamiento político de Bolívar. Caracterización de situaciones propias de la independencia. Seleccionar causas de hechos históricos de la época. Seleccionar consecuencias de diferentes hechos históricos del periodo. Discriminar causas de diferentes tipos de las guerras civiles de la emancipación. Caracterizar hechos históricos de la época. Seleccionar personajes claves del periodo. Distinguir diferentes pactos políticos de la época.	45
			<b>TOTAL</b>	<b>72</b>

Tienes 90 minutos para responder  
 lo que has visto sobre el contenido de la prueba

## CUESTIONARIO DE PREGUNTAS DE SELECCIÓN SIMPLE

INSTRUCCIONES: A continuación se te presentan un grupo de proposiciones con cuatro alternativas cada una de ellas, subraya la respuesta correcta de cada ítem, como en el ejemplo que se da.

**Ejemplo:**

El movimiento preindependentista organizado en contra de la Guipuzcoana lo dirigió

- a Juan Francisco de León
- b El negro Andresote
- c El de Gual y España
- d José Leonardo Chirinos

1. La cultura Azteca estuvo ubicada en:

- a México
- b Perú
- c Guatemala
- d Bolivia

2. La cultura de los Incas se desarrolló en:

- a Centro América
- b Guatemala
- c Perú
- d México

3. El grupo indígena venezolano más avanzado fue el de los:

- a Caribes
- b Ciparocotos
- c Arawacos
- d Timotocuicas

4. Las llamadas altas culturas indígenas fueron:

- a Aztecas, Chibchas y Caribes
- b Aztecas, Incas y Chibchas
- c Aztecas, Mayas e Incas
- d Aztecas, Caribes y Mayas

5. La cultura Maya se desarrollo en:

- a Guatemala
- b México
- c Perú
- d Bolivia

6. La organización política de los pueblos prehispánicos se caracterizó por:
- a Tener un gobierno de caciques
  - b Usar el trueque como forma de comercio
  - c Ser grupos sedentarios sin clases sociales
  - d Ser excelentes cazadores y pescadores
7. Primera actividad económica desarrollada por los indígenas venezolanos
- a El comercio y la producción
  - b La caza y la pesca
  - c La producción y el comercio
  - d La industria
8. En cuanto al aspecto religioso los pueblos prehispánicos eran:
- a Politeístas
  - b Creían en un solo Dios
  - c No tenían dioses
  - d No practicaban ninguna religión
9. Dos grupos indígenas de la actualidad en Venezuela son:
- a Caribes y arawacos
  - b Guajiros y pemones
  - c Caribes y timoto-cuicas
  - d Timoto-cuicas y caquetíos
10. El grupo social venezolano de mayor condición económica en la colonia eran:
- a Los blancos peninsulares
  - b Los blancos criollos
  - c Los pardos
  - d Los blancos de orilla
11. El mestizaje en Venezuela fue producto de la unión de:
- a Negros con indios
  - b Indios con blancos
  - c Negros con blancos
  - d Todos los grupos sociales
12. La primera actividad económica de España en Venezuela fue:
- a La explotación de perlas
  - b La ganadería
  - c La agricultura
  - d El comercio
13. La principal interés económico de España en América estuvo referido a:
- a La explotación de metales preciosos
  - b La industria y la manufactura
  - c La agricultura y la ganadería
  - d El comercio con otros países

14. La institución colonial que representaba el poder de los blancos criollos era:
- a El cabildo
  - b La real audiencia
  - c El consulado
  - d La capitania general
15. La institución que unificó política y territorialmente a Venezuela fue:
- a La intendencia
  - b La real hacienda
  - c El consulado
  - d La capitania general
16. La institución colonial que impulsaba el comercio en las provincias era::
- a La real hacienda
  - b El real consulado
  - c La intendencia
  - d La real audiencia
17. La institución colonial que atendía los asuntos legales de la colonia era:
- a La intendencia
  - b La real hacienda
  - c La real audiencia
  - d El consulado
18. La política económica española se basaba en los principios económicos del:
- a Liberalismo
  - b Capitalismo
  - c Mercantilismo
  - d Feudalismo
19. La política económica de España con sus colonias se basaba en:
- a El monopolio comercial
  - b El liberalismo
  - c El capitalismo
  - d El libre comercio
20. La facultad que tenía el rey de España para donar sus bienes se denominaba:
- a Repartimiento
  - b Encomienda
  - c Regalías
  - d Misiones
21. La institución colonial dirigida por órdenes religiosas recibió el nombre de:
- a Misiones
  - b Encomiendas
  - c Gracias al sacar
  - d Repartimientos

22. En la época colonial el control político lo tenían:
- a Los blancos criollos
  - b Los blancos peninsulares
  - c Los pardos
  - d Los blancos de orilla
23. La institución colonial por la que el rey concedía tierra a sus vasallos fue:
- a Los repartimientos
  - b Las misiones
  - c Las encomiendas
  - d Las composiciones
24. La institución por la cual se entregaban indios a los conquistadores se llamó:
- a Encomienda
  - b Esclavitud
  - c Repartimiento
  - d Misiones
25. La explotación de la fuerza de trabajo de la colonia estaba representada por:
- a Los indígenas
  - b Los mulatos
  - c Los blancos
  - d Los esclavos
26. Los grupos sociales de la colonia con mayores privilegios eran:
- a Los peninsulares y los blancos criollos
  - b Los peninsulares y los pardos
  - c Los blancos de orilla y los blancos criollos
  - d Los esclavos y los pardos
27. Grupo social sometido a la esclavitud en Venezuela
- a Los blancos
  - b Los pardos
  - c Los peninsulares
  - d Los negros
28. El objetivo que perseguían las altas clases sociales con la independencia era:
- a Independizarse de España
  - b Obtener el control político
  - c Obtener la igualdad social
  - d Compartir el poder con los pardos
29. La independencia de Venezuela fue llevada a cabo por:
- a Todos los grupos sociales
  - b Los blancos peninsulares
  - c Los negros
  - d Los blancos criollos
30. Una causa política externa de la independencia fue:
- a Las contradicciones entre blancos y pardos
  - b El control comercial ejercido por España
  - c La revolución de Estados Unidos
  - d La ambición de los blancos criollos
31. Una causa económica de la independencia fue:

- a El monopolio comercial español
  - b Las luchas de los grupos sociales
  - c El deseo de libertad que tenían los venezolanos
  - d La invasión de Napoleón a España
32. Una causa interna de tipo político de la independencia fue:
- a El cobro de impuestos a los criollos
  - b Las aspiraciones políticas de los criollos
  - c Las luchas entre blancos y pardos
  - d La independencia de Estados Unidos
33. Una causa sociopolítica de la independencia fue:
- a La rivalidad entre blancos criollos y peninsulares
  - b Las constantes revueltas populares
  - c La búsqueda del control político
  - d La búsqueda del control económico
34. Una causa intelectual de la independencia fue:
- a La decadencia del poder español
  - b La intervención de Napoleón en España
  - c La preparación de los blancos criollos
  - d El monopolio español
35. El movimiento de independencia tuvo como finalidad:
- a Afianzar el control político de los blancos criollos
  - b Establecer la igualdad entre blancos y pardos
  - c Asegurar el control a los peninsulares
  - d Unirse a España como provincia
36. Un problema religioso que influyó en el proceso de independencia fue:
- a La propaganda de la Revolución francesa
  - b La prohibición de actividades religiosas
  - c El excesivo cobro de impuestos
  - d La expulsión de las jesuitas de América
37. El movimiento anterior a la independencia mejor organizado fue el de:
- a Gual y España
  - b El negro de Andresote
  - c Leonardo Chirino
  - d Tomasote
38. El primer paso hacia la independencia de Venezuela se da:
- a El 5 de Julio de 1811
  - b El 19 de Abril de 1810
  - c El 24 de Julio de 1811
  - d El 21 de Abril de 1810
39. El 19 de Abril de 1810 se constituyó en Caracas:
- a La Junta Suprema de Caracas
  - b La Junta Patriótica
  - c Una Junta de Gobierno español
  - d El real Consulado
40. Organización política creada a raíz de la invasión de Francia a España:
49. Una causa económica de la pérdida de la segunda república fue:

- a La anarquía existente entre los patriotas
  - b La aparición de Pablo Morillo
  - c El ofrecimiento de Boves de tierras y bienes a los pardos
  - d La falta de un comando único
50. Personaje realista que muere en la batalla de Úrica:
- a José Tomas Boves
  - b José Antonio Páez
  - c Pablo Morillo
  - d Miguel de Monteverde
51. Una causa de la pérdida de la segunda república fue:
- a La falta de apoyo internacional
  - b La crisis económica
  - c La falta de apoyo popular a la independencia
  - d La rivalidad entre los jefes patriotas
52. El primer documento político de Bolívar se llamo:
- a Discurso de Angostura
  - b Carta de jamaica
  - c El decreto de Carúpano
  - d El Manifiesto de Cartagena
53. Célebre patriota venezolano enjuiciado por rebelión a Bolívar:
- a Manuel Carlos Piar
  - b José Antonio Páez
  - c José Gregorio Monagas
  - d José Tadeo Monagas
54. Célebre patriota venezolano caudillo llanero:
- a José Gregorio Monagas
  - b Antonio Guzmán Blanco
  - c Simón Bolívar
  - d José Antonio Páez
55. La asamblea venezolana que se reunió en Ciudad Bolívar en 1819 se llamó:
- a Congreso de Valencia
  - b Congreso de Angostura
  - c Congreso de Panamá
  - d Congreso de Cariaco
56. Célebre documento de Bolívar emitido en Trujillo en 1813
- a Decreto de guerra a muerte
  - b Manifiesto de Cartagena
  - c Carta de Jamaica
  - d Discurso de Angostura
57. Una causa de la separación de la Gran Colombia fue:

- a El desinterés de Bolívar en mantenerla unida
  - b Los conflictos entre Colombia y Panamá
  - c El surgimiento de los problemas limítrofes
  - d La rivalidad entre jefes militares de ambos países
58. Antecedente venezolano de la ONU y la OEA:
- a Congreso de Valencia
  - b Congreso de Panamá
  - c Congreso de Angostura
  - d Congresillo de Colombia
59. Una consecuencia de la separación de la Gran Colombia:
- a El surgimiento de problemas limítrofes
  - b La desconfianza entre los jefes de los departamentos
  - c El enfrentamiento de clases
  - d La ambición de los caudillos
60. Los departamentos que integran la Gran Colombia:
- a Perú, Colombia y Venezuela
  - b Perú, Bolivia y Venezuela
  - c Quito, Cundinamarca y Venezuela
  - d Bolivia, Quito y Venezuela
61. El movimiento que separa a Venezuela y Colombia se llamó:
- a Revolución de las reformas
  - b La cosíata
  - c Revolución de Marzo
  - d Revolución de Abril
62. La asamblea convocada por Bolívar evitar la separación de la Gran Colombia fue:
- a Convención de Ocaña
  - b Revolución de Marzo
  - c Revolución de Abril
  - d Convención de Valencia
63. El proyecto político más ambicioso de Bolívar fue:
- a La unión de Venezuela con España
  - b La integración de toda la América
  - c La creación de un imperio
  - d El congreso de Angostura
64. Nombre que lleva el congreso que se convocó en Venezuela en 1830
- a Congreso de Valencia
  - b Congreso de Angostura
  - c Congreso de Panamá
  - d Congreso de Colombia
65. Grupo social que surge después de la independencia:
- a Pardos
  - b Blancos criollos
  - c Blancos peninsulares
  - d Caudillos militares
66. El primer presidente de Venezuela independiente fue:

- a Simón Bolívar
  - b José Antonio Páez
  - c José Gregorio Monagas
  - d José Tadeo Monagas
67. El siglo XIX de la historia venezolana se caracterizo por:
- a La paz y tranquilidad política
  - b El avance tecnológico
  - c LAS constantes guerras civiles
  - d La integración del territorio
68. Batalla con la se sella la independencia de Venezuela
- a Batalla de Urica
  - b Batalla de Junín
  - c Batalla de Carabobo
  - d Batalla de Boyacá
69. Primer presidente de La Gran Colombia
- a José Antonio Páez
  - b Antonio Leocadio Guzmán
  - c Simón Bolívar
  - d Antonio Guzmán Blanco
70. Batalla que sella la independencia del Perú:
- a Batalla de Junín
  - b Batalla de Boyacá
  - c Batalla de Ayacucho
  - d Batalla de Bomboná
71. Congreso que creó la constitución de la Gran Colombia:
- a El congreso de Cúcuta
  - b El congreso de Valencia
  - c El congreso de Angostura
  - d El congreso de Cariaco
72. Batalla con la cual se libera a Nueva Granada
- a Batalla de Junín
  - b Batalla de Boyacá
  - c Batalla de Ayacucho
  - d Batalla de Bomboná

**ANEXO D: Ejercicios de Inducción**

**INSTRUCCIONES: OBSERVE ESTAS PALABRAS, UNA VEZ QUE SEAN RETIRADAS ANOTE LAS QUE RECUERDE.**

**VIR      PEL      TEL      JUF      SAC      TUR**

**TIF      ARC      MIM      BOS      TOL      CUM**

**PUF      RAC**

**ANEXO E: EJERCICIOS DE INDUCCIÓN**

**OBSERVE LAS SIGUIENTES PALABRAS Y UNA VEZ QUE SE RETIREN  
ANOTE LAS QUE RECUERDA**

**CUERPO****BELLEZA****ÁRBOL****DADO****DINERO****CASA****TECHO****CARRO****TECLA****ARMARIO****TIRRO****CRÁTER****ANCLA****BUENO****DEDO****BIBLIA**

**ANEXO F: EJERCICIOS DE INDUCCIÓN**

**OBSERVE LA LISTA DE PALABRAS Y UNA VEZ QUE SE RETIREN  
TRATE DE CONSTRUIR UNA HISTORIA CON LAS QUE RECUERDE**

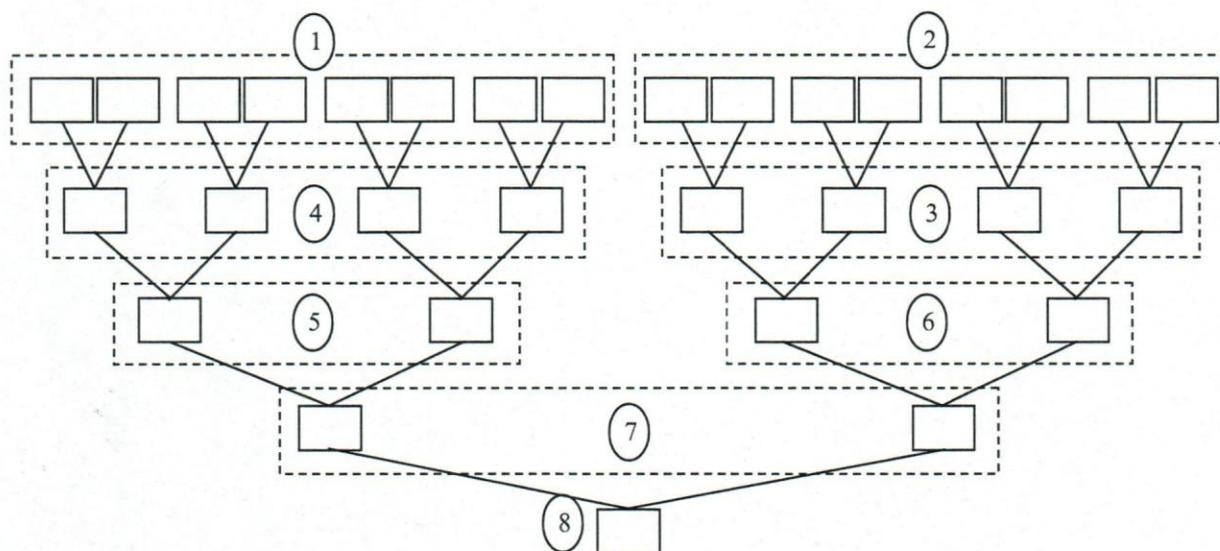
**CALLE****EDIFICIO****AGUA****DINERO****PLATOS****BANDERAS****MENDIGO****MANO****ACERA****CUERDA****VIOLÍN****PERRO****SOMBRERO****PLAZA****CESTA****PERIÓDICO****NIÑO****FLORES****CARRO****SEMÁFORO**

## ANEXO G: Actividad de Control de la II Sesión

### CONSTRUCCIÓN DE UN ÁRBOL GENEALÓGICO

#### Instrucciones:

1. Nombre y apellido de los bisabuelos del padre, año de nacimiento y defunción
2. Nombre y apellido de los bisabuelos de la madre, año de nacimiento y defunción
3. Nombre y apellido de los abuelos de la madre, año de nacimiento y defunción
4. Nombre y apellido de los abuelos del padre, año de nacimiento y defunción
5. Nombre y apellido de los padres paternos, año de nacimiento y defunción (en su caso)
6. Nombre y apellido de los padres maternos, año de nacimiento y defunción (en su caso)
7. Nombre y apellido de los padres del alumno, año de nacimiento y defunción (en su caso)
8. Nombre y apellido del alumno



**ANEXO H: Actividad de Control de la II Sesión****CLASIFICACIÓN DE FUENTES HISTÓRICAS**

En el siguiente cuadro se clasifican las fuentes históricas y se dan ejemplos de cada una de ellas. Completa según lo discutido en clase con otros ejemplos.

FUENTES Y/O MATERIALES ARQUEOLÓGICAS	Vestidos Adornos Fósiles - - -
FUENTES ESCRITAS	Censos Biografías Mapas - - -
FUENTES VISUALES	Videos Películas Programas de televisión - - -
FUENTES ORALES	Grabaciones Entrevistas Programas de radio - - -

### ANEXO I: Actividades de Control y Seguimiento de la III y IV Sesión

Reunirse en parejas y trabajar el siguiente material:

- Elaborar los números romanos del 1 al 100
- ¿A cuanto tiempo equivale un año, un siglo, un milenio?
- ¿Qué significan las a.C., d.C.
- Comenzando por el siglo XXI elabora una escala descendente hasta llegar al año 1 de nuestra era
- Ordena en las casillas en blanco de lo más antiguo a lo más moderno de la siguiente serie cronológica:

A Siglo V a.C.    B 601 a.C.    C Siglo VII d.C.    D 501 d.C.    E 499 a.C.    F 499 d.C.

1°	2°	3°	4°	5°	6°

De más antiguo  a más moderno

#### INSTRUCCIONES PARA ELABORAR UN FRISO CRONOLÓGICO:

- 1.- Determinar fecha de comienzo
- 2.- Duración de la unidad de medida
- 3.- Trazar dos paralelas cortadas por segmentos que sobresalgan
- 4.- Dividir los segmentos en 10 partes iguales
- 5.- Colocar en cada segmento el inicio del período
- 6.- Situar los hechos más relevantes del período
- 7.- Colocar título

**ANEXO J: Actividad de Seguimiento y Control de La III y IV Sesión**

1.- ELABORA UN CUADRO COMPARATIVO DE LAS DIFERENTES CULTURAS PRECOLOMBINAS EN SUS ASPECTOS POLÍTICO, ECONÓMICO, SOCIAL Y CULTURAL.

ASPECTOS ÁREA UBICACIÓN	POLÍTICOS	ECONÓMICOS	SOCIALES	CULTURALES
AZTECAS				
MAYAS				
INCAS				

**ANEXO K: Actividad de Control de la V y VI Sesión**

A continuación se te presentan una serie de términos relativos a diferentes épocas históricas ubica cada uno de ellos en el encabezado que corresponda.

**Capitulaciones, Encomiendas, Neolítico, Congreso De Panamá, Conquista, Colonización, Paleolítico, Áreas Culturales, Primera República, Misiones, Mercantilismo, Revolución Francesa, Caciques. Estados Nacionales, Cabildo, Descubrimientos, Gran Colombia, Real Consulado, Repartimientos.**

PREHISPÁNICA	COLONIAL	EMANCIPACIÓN

**ANEXO L: Actividad de Control de la V y VI Sesión**

UTILIZA TU TEXTO Y COMPLETA EL SIGUIENTE CUADRO GUIANDOTE  
POR EL EJEMPLO

CONCEPTO	CATEGORÍA	FUNCIÓN ¿PARA QUÉ SIRVE?	¿PUEDE DESCRIBIRSE?
Cabildo	Institución colonial	Tenía a su cargo el gobierno, administración y elaboración de ordenanzas	Constituyó el órgano político de los blancos criollos con carácter oligárquico
Capitulaciones			
Mercantilismo			
Descubrimientos			
Real Audiencia			
Aztecas			
Real Consulado			
Encomiendas			
Independencia			

### ANEXO M: Actividad de Control de la VII y VIII Sesión

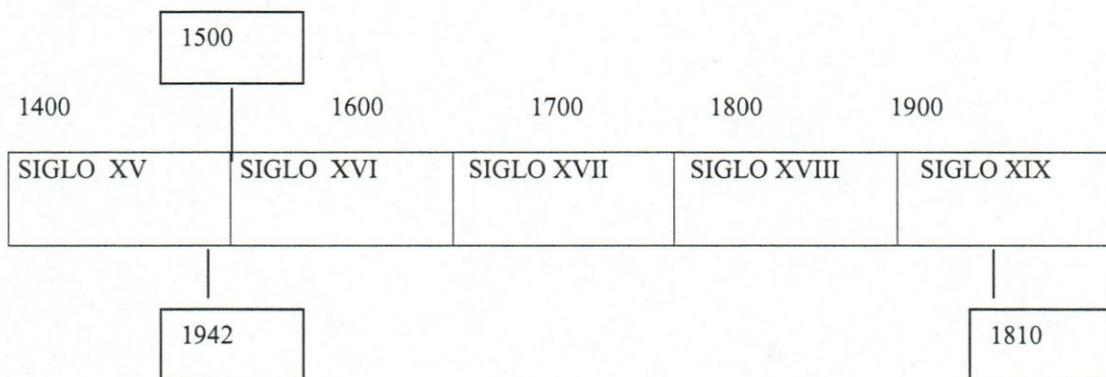
COLOREA LA LÍNEA DE TIEMPO SEGÚN SE INDICA

DURACIÓN DE LA COLONIA = AMARILLO

AÑO EN QUE LLEGARON LOS ESPAÑOLES = AZUL

AÑO EN QUE LLEGA COLON = VERDE

CULMINACIÓN DE LA COLONIA E INICIO DE LA INDEPENDENCIA = ROJO



ELABORA UNA LÍNEA DE TIEMPO CON LOS PRINCIPALES SUCEOS ACAECIDOS ENTRE 1810 Y 1830

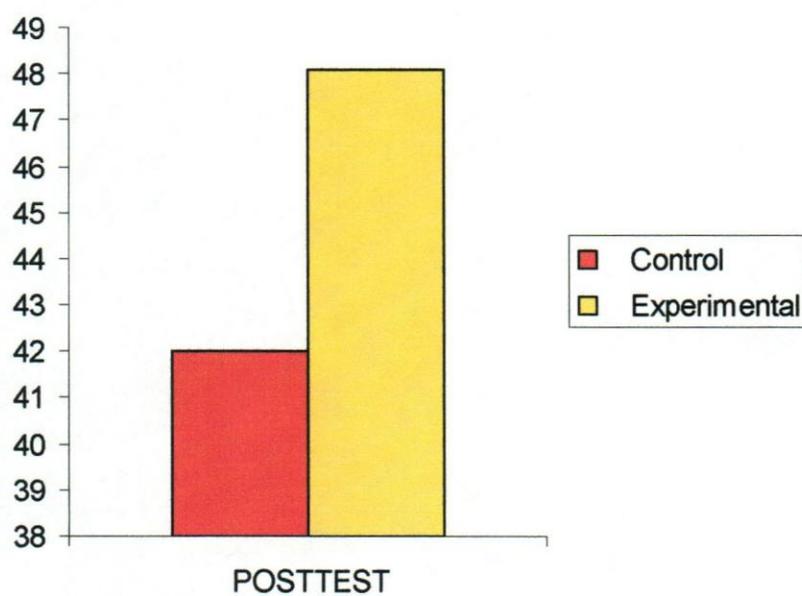
**ANEXO N: Actividad de Control de la VII y VIII Sesión****REVISA EN TU TEXTO Y COMPLETA EL CUADRO SIGUIENTE  
CAUSAS DE LA INDEPENDENCIA DE VENEZUELA**

<b>INTERNAS</b>	<b>EXTERNAS</b>
POLÍTICAS	POLÍTICAS
ECONÓMICAS	ECONÓMICAS
SOCIALES	INTELECTUALES

## ANEXO Ñ: Resultado de la Prueba de Conocimiento

## RESULTADO DEL POSTTEST DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL

Grupos	Posttest
Control	42,03
Experimental	48,11



En este gráfico puede observarse que en el posttest los resultados del grupo experimental superan a los del grupo control.

## ANEXO Ñ1: Análisis del Estadístico t de Student

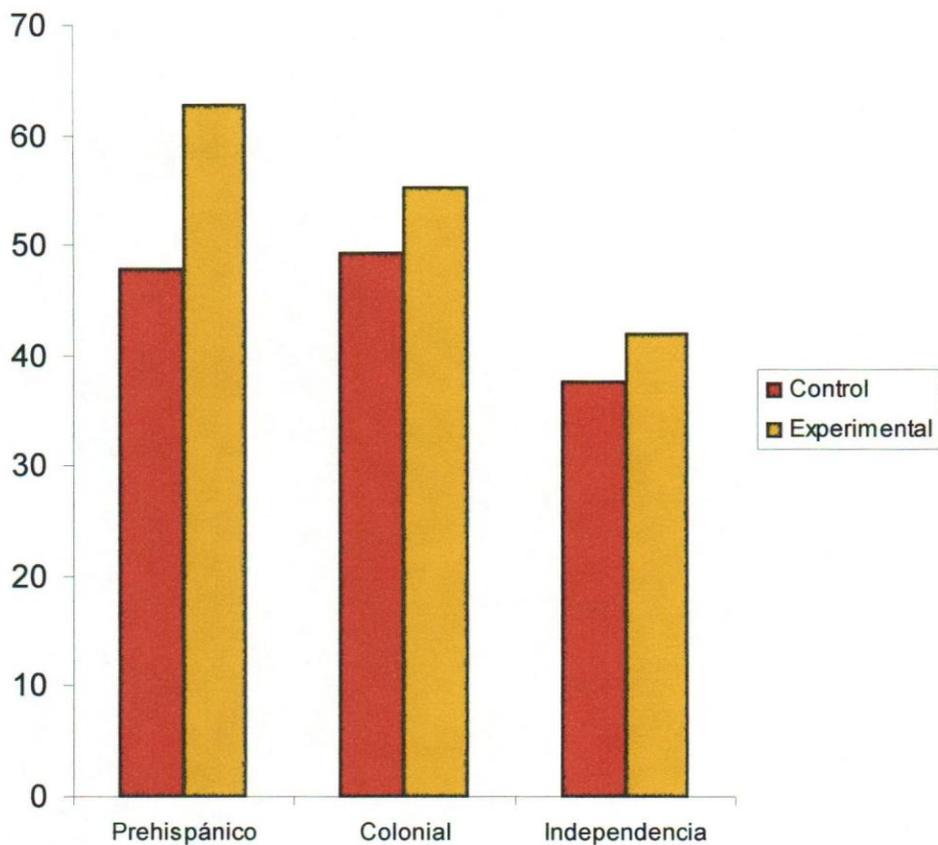
Post-test	Grupo A	Grupo B
	(Experimental)	(Control)
Hipótesis estadística		
Hipótesis alternativa		
Nro. de muestra (n)	38	39
Promedio	48,11	42,03
Desviación estandar	12,77	14,07
Varianza	163,0729	197,96
Grados de libertad ( $n_1 + n_2 - 2$ )	69	
Nivel de significancia (alfa)	0,05	
Puntuación crítica ( $t_{0.05}$ )	1,669	
SXA-XB	3,19	
tXA-XB	1,91	

Se rechaza la Hipótesis estadística. Se acepta la Hipótesis alternativa.

**ANEXO O: Resultados en el posttest por períodos históricos.**

**PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL POSTTEST POR EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL POR PERÍODOS HISTÓRICOS**

Períodos históricos	Grupo control	Grupo Experimental
Prehispánico	47,91	62,87
Colonial	49,28	55,26
Independencia	37,67	41,93



En el gráfico se observa que el grupo experimental supera en conocimientos al grupo control en todos los períodos de la historia.