AAG6659

TESIS
PA2006
M4

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

LA REFLEXIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA HISTORIA DE VENEZUELA DE 8VO. GRADO EN LA TERCERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

presentado por
Nellys Medina Castillo
para optar al título de
Especialista en Educación

Asesor
Edgar, Martínez Echegaray

Ciudad Guayana, Julio de 2006

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÒN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÒN

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

LA REFLEXIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA HISTORIA DE VENEZUELA DE 8VO. GRADO DE LA TERCERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Autora: Nellys Medina Castillo
Asesor: Edgar, Martínez Echegaray
Fecha: 28 de Abril del 2006

Resumen

A los alumnos de 8vo. Grado, que cursan la asignatura de historia de Venezuela, les resulta complejo exponer punto de vista, asumir posición crítica, realizar análisis o dar respuestas argumentativas ante la exposición de un problema o planteamiento surgido en cualquier contenido de la materia, ya que existe una tendencia a la memorización y repetición de los contenidos.
El problema a resolver en este trabajo estuvo centrado en contribuir al desarrollo del uso del pensamiento reflexivo en los alumnos de 8vo grado en la asignatura de Historia de Venezuela, con lo cual se persigue: Diversificar en los docentes el uso de estrategias dirigidas al pensamiento reflexivo, y vincular el uso del pensamiento reflexivo con el aprendizaje de la Historia de Venezuela.
El método empleado fue de tipo cuasi experimental, siendo aplicado un pretest y postest a un mismo grupo. La muestra estuvo conformada por 30 alumnos que constituye una sección de clase y la intervención organizada por el trabajo recíproco en donde se intervino de manera directa con la reflexión y sustentada bajo cuatro indicadores: 1) transformación, subdividida en: selección, utilización y adaptación; 2) instrucción, subdividida en: explicación y motivación; 3) valoración, subdividida en emisión de juicio y 4) revalorización, subdivida en comprensión. Las cuales están basadas en el método de Shulman.
El análisis de los resultados demostró que la implementación del programa de intervención centrado en el aprendizaje recíproco y bajo el método Shulman, permitió alcanzar los resultados esperados desde el punto de vista estadístico.

Descriptores: Reflexión/Argumento/Aprendizaje Recíproco/Posición Crítica/Análisis

Índice de Contenidos

Página

Capítulo 1: Introducción..... 1
Descripción del Contexto..... 1
Escenario de Trabajo de la Autora 1
El Rol de la Autora..... 4

Capítulo 2: Estudio del Problema..... 6
Enunciado del Problema 6
Descripción del Problema..... 6
Documentación del Problema..... 8
Análisis de las Causas..... 10
Relación del Problema con la Literatura..... 13

Capítulo 3: Anticipación de los Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos 35
Objetivo General..... 35
Objetivos Específicos..... 35
Resultados Esperados..... 35
Medición de los Resultados..... 36

Capítulo 4: Estrategia de Solución..... 39
Discusión y Evaluación de las Soluciones..... 39
Descripción de la Solución Seleccionada..... 44
Tipo de Investigación..... 47
Población y Muestra..... 48
Variable Independiente..... 48
Variable Dependiente..... 49
Informe de las Acciones Tomadas..... 49

Capitulo 5: Resultados..... 56
Resultados..... 56
Discusión..... 63
Recomendaciones..... 66
Difusión..... 67

Referencias..... 69

Anexos

A Prueba Objetiva Historia de Venezuela..... 73
B Entrevista a Docentes..... 75
C Diagramas Causa Efecto Docentes..... 77
D Diagrama Causa Efecto General..... 83
E Matriz de Variable..... 85
F Instrumento de Medición..... 89
G Resultado de la Prueba Piloto..... 92
H Prueba no Paramétrica de Friedman..... 94
I El Gobierno de Cipriano Castro..... 101
J El gobierno de Juan Vicente Gómez..... 108
K Distribución x^2 en Función de α..... 115

Tablas

1 Relación de Alumnos Aprobados y Aplazados por Asignaturas.... 9
2 Relación de Promedio Total por Asignaturas..... 10
3 Relación del Ji-Cuadrado Real y Teórico para la Categoría Transformación..... 58
4 Relación del Ji-Cuadrado Teórico y Real para la Categoría Instrucción..... 59
5 Relación del Ji-Cuadrado Teórico y Real para la Categoría Valoración..... 61
6 Relación del Ji-Cuadrado Teórico y Real para la Categoría Revaloración..... 62

Figuras

1 Relación del Ji-Cuadrado Real y Teórico para la Categoría Transformación..... 59
2 Relación del Ji-Cuadrado Teórico y Real para la Categoría Instrucción..... 60
3 Relación del Ji-Cuadrado Teórico y Real para la Categoría Valoración..... 61
4 Relación del Ji-Cuadrado Teórico y Real para la Categoría Revaloración..... 63

Capítulo 1: Introducción

Descripción del Contexto

Este capítulo hace referencia al contexto donde labora la autora del trabajo, cómo es el escenario de trabajo y su rol. Todo ello para visualizar al lector cómo es el contexto de trabajo y la descripción del mismo.

La Escuela Básica Nacional, objeto de estudio, se encuentra ubicada en una zona semi plana, que conforma un paisaje de lomas, elevaciones y cerros de mediana altura, traficada por transporte urbano, extra urbano y rural, debido a que colinda con una de las principales avenidas de la ciudad, bifurcándose ésta hacia zona rurales y urbanas, la misma es de fácil acceso, contando con viabilidad medianamente óptimas. La infraestructura de la institución, posee una extensión de terreno de aproximadamente 2000 mts^2. Es una edificación de tres niveles, cada uno cuenta con 800 mts^2 de construcción por piso para un total de 2400 mts^2 con aulas en cada nivel.

Se encuentra en una zona con familias de bajos recursos económicos, 80% ganan menos de cuatrocientos mil Bolívares, donde los habitantes en su mayoría son trabajadores asalariados, obreros calificados y no calificados, amas de casas, trabajadoras domésticas y buhoneros, pero tiene los servicios básicos de agua, luz, teléfono y cable. De igual forma cuenta con un servicio ambulatorio, iglesia, panaderías, farmacias, ventas de frutas, centros de telecomunicaciones. A la par, existen talleres mecánicos, licorerías, ventas de comidas ambulantes y unas series de establecimiento de ventas automotriz que hace a la zona popular y de fácil acceso a los alumnos, habitantes y visitantes.

Escenario de Trabajo del Autor

La institución educativa pública, fue creada en el año 1972, con el fin de cubrir las necesidades de toda la población circundante, que para la época tenía una demanda de 700 alumnos aproximadamente. Sin embargo, en la actualidad es una de las instituciones públicas que posee mayor requerimiento producto de la elevada población educativa, que egresan de las escuelas básicas cercanas, las cuales suman un total de 12. Dada la labor que ha cumplido en 34 años de servicio, la institución se ha consolidado y está entre las más antiguas de la zona.

En consecuencia, posee una misión y visión, sustentada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Protección del Niño y del adolescente y Ley Orgánica de Educación. El eje central de la misión esta fundamentado en la formación integral del educando, buscando el desarrollo de destrezas, estimulación del amor y el deseo de saber con el fin de que sea capaz de convivir en un medio solidario, que desarrolle orgullo por su país y además que esté consciente del papel que tiene ante la historia.

En correspondencia con la misión, la visión expresa formar ciudadanos democráticos, capaces de participar en la transformación social, que puedan ser competentes e innovadores en su proceso de aprendizaje, conscientes de sus derechos, responsables en el cumplimiento de sus deberes, defensores de su ambiente, practicante de un deporte y por ende propulsores del desarrollo del país.

Esta misión y visión busca fortalecer el escenario que se vive en la institución, el cual esta regido por un ambiente de homogeneidad sociocultural y económica, con una población estudiantil que presenta carencias socioculturales, afectivas, condiciones sociales extremas y familias con capital cultural disminuido.

En cuanto a los factores sociales en si, se reconoce y valora el respeto que poseen los alumnos a recibir mensaje por parte de los docentes, en especial a la hora de autorregular su comportamiento y de aceptar una regulación externa con sentido, afectuosa y positiva. De igual forma, se esfuerzan por ser autónomos y responsables en el ámbito académico (capaces de trabajar solos y en grupo), además de ser independientes y desenvueltos en su vida cotidiana, porque el medio así lo exige. Manifiestan solidaridad y son capaces de colaborar en el aprendizaje y ayudar al mejor comportamiento de sus compañeros.

No obstante, presentan deficiencias en el manejo de las emociones que implican la autodefensa, la frustración, corrección de errores y la aceptación de algunos de sus pares. Al mismo tiempo los jóvenes dan muestra de agresividad frente a sus compañeros. Poseen además baja autoestima y un escaso concepto de sí mismo, que se manifiesta en sus demandas afectivas y en el temor de no poder realizar las actividades propuestas con éxito. En cuanto a las expectativas de escolaridad se reconoce que los alumnos tienen interés y ganas para continuar estudios, que se ven limitadas por las condiciones y realidades económicas y sociales que los rodean. En especial los pocos recursos económicos con que cuentan constituyen la mayor limitante.

En cuanto a la socialización y dinámica familiar, los padres no se muestran interesados ni comprometidos con el proceso educativo de sus hijos, empíricamente se puede afirmar que la familia utiliza la escuela como una distracción y alejarlos de los peligros sociales más que para el estudio. Los jóvenes carecen de hábitos sociales básicos como normas de cortesía, contando con otros códigos que los rigen propios

de su medio social, donde prevalece un vocabulario soez. Por otra parte, la interacción en el hogar se caracteriza por una violencia en distintas formas y escasa comunicación entre padres e hijos, lo que propicia reacciones de agresividad e intolerancia mostrada por los alumnos en el liceo.

El Rol de la Autora

Como profesora de Historia de Venezuela, persigo actualizar la práctica profesional en la planificación diaria, siendo una estructura fundamental porque traduce los elementos abstractos de la planificación a la praxis. Las clases planificadas para el aprendizaje de Historia de Venezuela diariamente se diseñan basadas en conversaciones, diálogos interpersonales donde se busca la participación crítica del estudiante y la valorización de la historia como elemento integrador del proceso evolutivo del día a día. Se quedan atrás la repetición de los hechos y se busca despertar el interés y la participación del estudiante en el procesamiento de la información histórica para su incorporación en la estructura cognitiva.

Una práctica común en el aula son los talleres de trabajo cooperativo, en los cuales se establecen conversaciones y discusiones sobre los hechos históricos direccionados por el docente. Se entrega a los alumnos una temática común que es compartida dentro y entre grupos buscando el conflicto cognitivo y por ende el desarrollo de la estructura intelectual a través de procesos compartidos de análisis históricos.

Por ello se esta consciente, que la responsabilidad que se tiene dentro de este escenario de trabajo, debe estar centrado en conducir a los alumnos en el aprendizaje de estrategias, debido a que la educación debe orientarse a lograr el desarrollo de

habilidades de aprendizaje y no sólo el enseñar conocimientos. El docente busca que el estudiante desarrolle una serie de habilidades intelectuales y estratégicas para conducirse ante cualquier tipo de situaciones de aprendizaje, así como para aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas.

Desde la perspectiva teórica el docente enlaza la enseñanza de estrategias de aprendizaje con el paradigma del cognoscitivismo, donde el alumno es un sujeto activo procesador de información, quien posee una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas. Es en la capacidad cognitiva del alumno donde está el origen y finalidad de la situación instruccional. El profesor debe conocer y hacer uso de las denominadas estrategias instruccionales cognitivas: organizadores anticipados, resúmenes, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas, e interrogantes.

Capítulo 2: Estudio del Problema

Enunciado del Problema

En esta sección se relacionan los enunciados, descripción, documentación del problema, análisis de las causas y la relación del problema con la literatura, para poder demostrar en forma objetiva la existencia de un problema en el escenario de trabajo.

El problema a resolver en este Practicum es la deficiencia en la aplicación de la reflexión como estrategia de aprendizaje, para hacer significativo el conocimiento, en los alumnos de 8vo. Grado en la asignatura Historia de Venezuela de la Tercera Etapa de Educación Básica en una institución educativa pública del Municipio Autónomo Caroní.

Descripción del Problema

Los alumnos de 8vo. Grado, que cursan la asignatura de historia de Venezuela, les resulta complejo exponer puntos de vista, asumir posición crítica, realizar análisis o dar respuestas argumentativas ante la exposición de un problema o planteamiento surgido en cualquier contenido de la materia, ya que existe una tendencia a la memorización y repetición de los contenidos. Lo que se pretende es que el alumno sea capaz de dialogar, negociar con lo real (Morin, 2001), es decir, establecer una relación teoría – realidad utilizando la historia.

Tradicionalmente, se ha tratado de implementar la enseñanza de la historia utilizando: lectura y análisis, exposición de motivo, clases magistrales, generando el mismo escenario de dificultad para la verdadera comprensión y análisis crítico de la historia.

Aunado a ello, la escasa bibliografía de que disponen los alumnos, poca dotación de material bibliográfico en la biblioteca, escasos recursos didácticos y audiovisuales. El anterior escenario influye negativamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos y afecta la enseñanza, debido a que los profesores no cuentan con material bibliográficos suficientes para la aplicación de estrategias, generando a la larga la enseñanza por clases magistrales y talleres de trabajo cuyo objetivo es confuso.

Tal situación no es un tema novedoso dentro de la institución, por entrevista realizadas a los docentes y las aseveraciones hechas en los Consejos de Profesores, los mismos exponen las dificultades ya enunciadas y presentes a lo largo de los años en sus actividades académicas. De los siete docentes que imparten Historia de Venezuela, cinco son especialistas en el área y tienen entre 12 y 20 años siendo profesores del área de sociales, los dos restantes son educadores integrales y poseen entre dos y cuatro años de experiencia laboral dentro de la institución. Es de hacer resaltar que estos dos últimos docentes no participaron en la entrevista causa efecto, aludiendo desconocer las causas.

Ambos grupos exponen la misma problemática: el uso sistemático de métodos tradicionales para la enseñanza de la historia lo que se traduce en la falta de reflexión y de una posición crítica ante los hechos históricos por parte de los alumnos.

La situación perdura producto en primera instancia por la falta de investigación profunda y sistemática en búsqueda de la verdadera causa que origina el problema y en segundo término, porque cada docente trabaja en el aula de clase de manera aislada, no hay cooperación e intercambio de ideas, materiales ni de

estrategias que puedan subsanar o por lo menos tomar la iniciativa de la necesidad de una intervención psicopedagógica.

Otra de las dificultades encontradas es la falta de concatenación de las asignaturas, las mismas son trabajadas de forma parcelada y sin relación, produciendo que el alumno no pueda hacer transferencia, por ejemplo de Castellano a Historia de Venezuela, no existiendo de esta manera un programa o proyecto académico que propicie el auxilio de una materia a favor de otra.

Documentación del Problema

Para evidenciar el problema presente en el escenario de trabajo, se tomó como muestra una prueba objetiva de la asignatura Historia de Venezuela aplicada a los alumnos en el periodo académico 2004-2005 en el primer lapso, contentivo de tres partes: completación, selección simple y análisis/reflexión (ver Anexo A), ésta última de mayor peso. De los 285 alumnos que la presentaron 193 reprobaron en el ítem análisis/reflexión, es decir el 67,7 % demostró debilidad en esa área.

Otra evidencia considerada son los datos estadísticos recabados del propio liceo sobre la asignatura Historia de Venezuela que muestran lo siguiente: del control de asistencia personal propio del investigador se evidencia que de 10 secciones con 340 alumnos, desertaron 55 representando un 16 % del total, 11 puntos de promedio es el resultado del rendimiento escolar, un 19% que suman 53 alumnos pasaron a revisión al final del año escolar, aunado a ello se realizó una prueba objetiva al inicio del año escolar a 340 alumnos de los cuales 193 reprobaron. Estos datos muestran la problemática existente en el aprendizaje de la asignatura Historia de Venezuela que amerita la realización de investigaciones en esa área.

Otro detalle de la problemática se puede observar en la Tabla 1 donde se muestran las posiciones de las asignaturas por alumnos aprobados y aplazados emitidas por el Departamento de Evaluación.

Tabla 1

Relación de alumnos aprobados y aplazados por asignaturas

Asignatura	Aprobados	%	Aplazados	%
Historia Universal	389	65.82	202	34.18
Inglés	398	67.69	190	32.31
Historia de Venezuela	413	70.12	176	29.88
Educación Artística	427	72.62	161	27.38
Madera/Comercio	427	72.74	160	27.26
Matemática	452	76.48	139	23.52

Fuente: Estadística Departamento de Evaluación 2003-2004

Al estudiar las estadísticas del año escolar 2003 – 2004, Historia Universal es una de las asignaturas de mayor alumnos reprobados, seguida de inglés e Historia de Venezuela, con un total de 29,88 %, evidenciándose una desviación en el rendimiento académico de los alumnos, dado que tradicionalmente eran las asignaturas de las ciencias exactas, especialmente la matemática, la que poseía mayor grado de dificultad (Barberá, 2000) y por ende menor rendimiento.

En la tabla 2 se puede observar que la asignatura Historia de Venezuela mantiene una posición de tercer lugar por debajo de inglés e Historia Universal, en cuanto al rendimiento académico de los alumnos, ubicándose en un promedio general de 11, 2 puntos que se considera bajo para una asignatura del área social, incluso al

compararla con el rendimiento en matemática que tradicionalmente es considera de mayor complejidad son similares.

Tabla 2

Relación de promedio total por asignaturas 8vo. grado año 2003-2004

Asignatura	Promedio
Inglés	10.3
Historia Universal	10.4
Historia de Venezuela	11.2
Educación Artística	11.3
Matemática	11.5
Comercio	11.8
Madera	13.1

Fuente: Departamento de Evaluación año escolar 2003- 2004

También por medio de una entrevista no estructurada (Anexo B) realizada a siete docentes de la asignatura, consideraron que uno de los principales problemas es el análisis reflexivo y la falta de criterio en los alumnos al formularle cualquier planteamiento referido a hechos históricos. Por otro parte, los docentes aluden la falta de reconstrucción de hechos históricos lo que implica analizarlos y ubicarlos temporalmente de manera reflexiva.

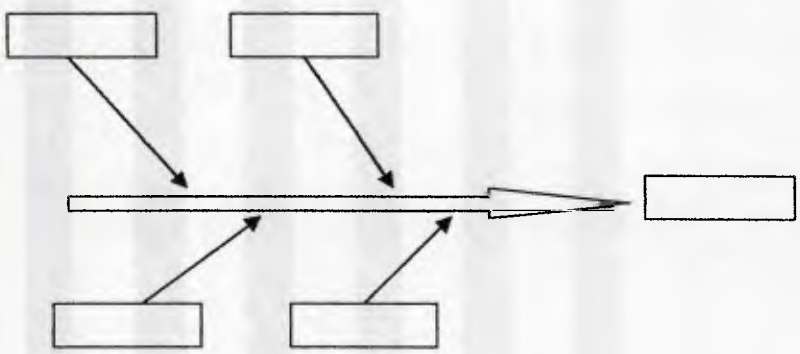
Análisis de las Causas

En este aparte se especifican las causas inherentes al problema detectado, qué técnica fue empleada para extraer las causas, cómo fue investigada y las conclusiones arrojadas por la estrategia escogida.

Para realizar el análisis de las causas se utilizó como estrategia el Diagrama causa – efecto "es una forma de organizar y representar las diferentes teorías propuestas sobre las causas de un problema. Se conoce también como diagrama de Ishikawa o diagrama de espina de pescado y se utiliza en las fases de Diagnóstico y Solución de la causa." (Uch Portal de estudiantes de recursos humanos,¶ 1). Dado que el diagrama causa efecto es una herramienta que se utiliza para medir procesos de calidad se tomaron los pasos y fueron adaptados al problema estudiado. Para trabajar el diagrama se utilizaron los siguientes pasos:

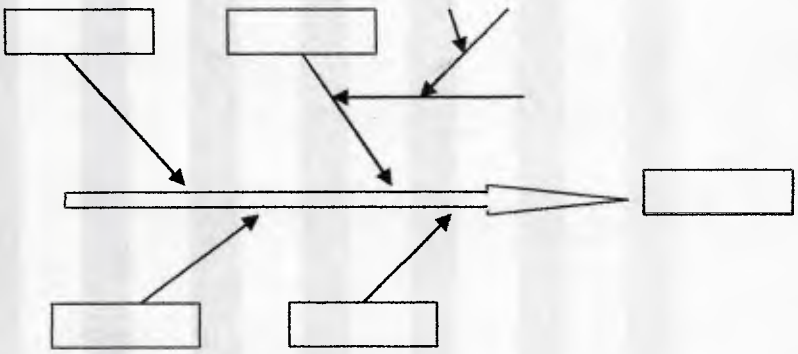
1. Decidir la característica de la calidad que se desea mejorar y controlar.
2. Escribir la característica de calidad a la derecha. Trazar una flecha gruesa de izquierda a derecha.

3. Indicar los factores más importantes que puedan causar la oscilación, trazando flechas secundarias en dirección a la principal.



4. Incorporar en cada una de estas ramas los factores que se pueden considerar causas. Estas formaran las ramificaciones menores. En cada una de ellas añadir

factores aún más detallados, trazando ramas cada vez más pequeñas. (Ishikawa, 1985, pp. 17 -18).



Para detectar las causas se le aplicó a los siete docentes, un diagrama de causas – efecto por separado (Ver Anexo C), el mismo tenía previamente identificado el problema. Se le preguntaba cuáles eran las causas principales, las cuales constituirían los factores causales.

Para hallar las causas raíz de éstos factores se les aplicó la técnica de los cinco por qué. A medida que exponían los factores causales se les preguntaba por qué, a ésta respuesta se le hacía la misma pregunta hasta completar cinco respuestas o raíces causales. Las respuestas eran escritas de formar transversal al factor causal y así sucesivamente con los demás factores principales. El resultado de la investigación de los ocho diagramas se resumió en el diagrama causa efecto general (Anexo D).

De los factores causales en general se generó el siguiente razonamiento causal, como origen de la deficiencia de reflexión en los alumnos:

1. Bajo grado de madurez cognitivo.
2. Falta de comprensión de lo leído.
3. La no enseñanza de la reflexión como estrategia.

4. Memorización.
5. Malos hábitos de estudio.
6. Falta de motivación por parte de los profesores.
7. Contenido didáctico no se presta para la estrategia.
8. Estrategia docente.

Al observar las causas dadas por los docentes entrevistados de forma individual, se puede llagar a concluir que para los causales principales de mayor incidencia son:

1. Falta de estrategia docente 100%
2. Deficiencia en la comprensión lectora 85%
3. Falta de preparación académica docente 90%

Relación del Problema con la Literatura

Relación del Enfoque sociocultural con el Pensamiento Reflexivo. La educación sistemática y organizada juega un papel fundamental para ayudar al alumno al desarrollo cognitivo, para Vygotsky (1996) esto es una acción de relevancia en el desarrollo del pensamiento del niño junto con la Zona de Desarrollo Potencial. Indica también que como la escuela tiene en los conceptos científicos y espontáneos una herramienta poderosa para cumplir esos propósitos, al conjugar ambos de formas distintas pero interactivas se genera el conocimiento y el pensamiento.

La historia, dada la riqueza de sus procedimientos y el desafío cognitivo que los mismos pueden implicar, es una asignatura especialmente adecuada para poder crear situaciones recreativas en clase que puedan ser insertadas en la realidad

inmediata del alumno. Usualmente la enseñanza de la historia presenta situaciones narrativas y de poca comprensión para el alumno, en lo que concierne a la resolución de situaciones problemas que comprende situaciones complejas y situaciones problemáticas, las primeras alejadas de la zona de desarrollo más cercana del alumno, que inducen a bloqueos cognitivos y afectivos; y las segundas rutinarias de poco interés. La idea radica en que el alumno cree y genere pensamiento de sus propios análisis partiendo de una situación problema. Al respecto, vale la pena recordar a Vygotsky (1996): "Crear es fuente de júbilo para el hombre: pero acarrea también sufrimientos conocidos con el nombre de torturas de la creación" (p. 49).

Para Vigotsky (1996), la orientación de los objetivos para el desarrollo de tareas mecánicas y rutinarias, es decir, para aquello que el alumno ya sabe realizar, dará lugar a una educación conservadora, poco capaz de servir de motor a ese desarrollo: "Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que, más bien, va a remolque de dicho proceso" (Vygotsky, citado por Rivière, 1988, p. 60). Es en la Zona de Desarrollo próximo (o potencial) donde esta perspectiva se fundamente más.

Dewey y el Enfoque del Pensamiento Reflexivo. Es así como la educación requiere de un pensamiento reflexivo y puede ser objeto de intervención, operación que no se limita a movilizarse libremente entre las cosas, sino se hace referencia a la operación que tiene nexo entre lo que ella sugiere y la posibilidad que se realice y pueda trascender. El pensamiento reflexivo no esta supeditado a las cosas sino a su significado. Toda acción reflexiva persigue una finalidad, tiende a descubrir hechos que posteriormente sirvan a un objetivo. Dewey (1989) exponía que:

> El pensamiento tiene su arranque en una situación que muy bien podría denominarse 'bifurcación de caminos',en una situación ambigua, que presenta un dilema, que propone alternativas (...) la dificultad o la obstrucción del camino que conduce a una creencia nos impone una pausa. (...) tratamos de encontrar algún cartel a partir del cual podamos obtener indicios adicionales y así, con una visión más amplia de la situación, decidir cómo se relacionan los hechos unos con otros (p.29).

El pensamiento está conectado a una serie de hechos reales no son apariciones de una realidad empírica ni fortuita o ejemplos de sustituciones de ella, son significados construidos por indagación cuya necesidad nace del problema. Dewey (1989), considera que el pensamiento:

> Es la capacidad para comprender y relacionar entre sí las sugerencias específicas que las cosas plantean. En consecuencia cualquier tema, desde los griegos hasta la cocina, y desde el dibujo a la matemática es intelectual, no es una estructura fija, sino en su función, en su poder para comenzar y desarrollar una indagación y una reflexión significativa (p.55).

En la práctica escolar de la historia, las operaciones de pensamiento se trabajan por medio de los contenidos programáticos, ello lingüísticamente hace referencia al significado de un enunciado, dejando de un lado el proceso de comprensión, análisis y reflexión. Trabajar bajo éste concepto implicaría un ejercicio para develar los nexos entre significados. No obstante, en el medio educativo los

contenidos son vistos como listas de temas que puede a su vez ser subdivididos, Greimas, y Courtés (1991) haciendo referencia a la habilidad del docente, exponen que el sentido de los contenidos hacen perder la referencia al significado de lo expuesto contrayendo un compromiso con un proceso de representación.

Lo anteriormente planteado presenta cuestiones que inciden en la calidad de la educación media, debido a que las prácticas docentes no conllevan a la posibilidad de reflexionar sino, que se establece un escenario de simulación del pensar, con la idea de repetir imágenes, posiciones de otros y afirmaciones especializadas. Es así como la "bifurcación" referida por Dewey no se produce, sólo se genera un relato en lugar de la operación, la función del docente se centra en el relator y el estudiante se recrea de aquello que por anticipado podría haberlo supuesto.

Para movilizar el pensamiento reflexivo y no crear una simulación de él, se hace necesario establecer un escenario de conflicto cognitivo, donde se posibilite la encrucijada (Dewey, 1989), por consiguiente, el trabajo alrededor del problema va en esa dirección. La noción de pensamiento vista desde el modo del empirismo es exterior, existe en la cosa misma, trabajar entorno a él significa buscar resolver la encrucijada del pensamiento. Para el pragmatismo éste es un obstáculo, es exterior pero no reside en la cosa misma sino en la valoración de la cosa, se hace más reflexivo. Marx lo concibe como un desequilibrio que puede darse en el pensar o en la fuerza de la historia (citado por Afanasiev, 1996).

Desarrollar una pedagogía de lo problemático o una pedagogía que trabaje en torno al pensamiento exige como mínimo, hacer explícita la concepción de problema con la cual se trabaja y el aspecto material que en consecuencia se asume como objeto

de ese trabajo. Por consiguiente, recuperar la educación secundaria la misión de ampliar las posibilidades del pensamiento reflexivo, implica ubicar el problema como centro de la intervención pedagógica.

En consecuencia hacer cualquier operación mental requiere del basamento de nexos entre varios elementos, visto así el pensamiento es una construcción, no una representación mental que deja a un lado los elementos figurativos con los cuales cuenta el pensamiento. Partiendo de esta premisa puede entenderse el pensamiento como el movimiento inherente a la operación (Vigotsky 1996, Piaget 1975 y Dewey 1989).

El pensamiento reflexivo es una actividad de cualquier ser humano, diferenciado por un pensar cuidadosamente, pensar rápido o pensar de manera sistemática. Este último es un fin de la educación que ayuda a la comprensión razonada de las cosas llevando a pensar de manera lógica y a la resolución de problemas. Dewey (1989), expone dos definiciones de pensamiento, una referida a la resolución de problemas, vista como medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay lo que se proyecta y otra referida a la definición como: "imágenes, ensoñaciones o esa voz interior que nos acompaña durante el día y la noche en forma de sueños" (p.34). La idea central de Dewey es el pensamiento desde el punto vista de análisis reflexivo donde el hombre piense sobre sus propios pensamientos.

El pensamiento reflexivo se da cuando existen actividades reservadas, es decir eventos no tangibles directamente, caso distinto ocurre con otras actividades cognitivas, como por ejemplo el leer o escribir. El pensamiento propicia un panorama

para dirigir actividades como reflexionar, analizar y resolución de problemas u objetivos no concientes. Capacita para actuar intencionalmente, conseguir fines a futuro o conseguir el dominio de lo que está ausente. Otro enlace que se considera de importancia es el establecimiento de las consecuencias de los diferentes modos y líneas de acción capacitando para "saber que hay de puramente, apetitivo, ciego, e impulsivo en la acción inteligente" (Dewey, 1989, p.26). El pensamiento reflexivo al ser utilizado para algún fin o como valor que trascienda es considerado concreto, sin embargo, cuando se utiliza como medio para pensar, es abstracto. El pensamiento reflexivo es utilizado para la solución de problema que requieran de la práctica, ello implica el observar la manera como una persona llega a la solución de algún planteamiento en cualquier área.

Para Dewey, (1989) el pensamiento reflexivo consistia en tomar una creencia y analizarla con el fin de constatar si es verdadera o falsa. Ello permite al individuo tomar decisiones acertadas de acuerdo al planteamiento realizado, de allí la importancia de que las instituciones educativas asumen el reto de enseñar a reflexionar para poder generar en los alumnos el pensamiento reflexivo y crítico. Ello requiere para el caso de la historia de Venezuela la implementación de ejercicios de argumentación y dilemas para que pueda asumir posición. Durante la reflexión se toma conciencia, se autocrítica, se discute con los pensamientos, y se revisan los razonamientos el cual genera una acción derivada.

Asociacionismo del Pensamiento. Aristóteles (1992) expresaba que:"El pensamiento implica moverse de un elemento o idea a otro por medio de una cadena de asociaciones y que tal pensamiento es imposible sin imágenes: no podemos pensar

sin imágenes" (p.53). Aristóteles en su teoria de la vida mental presenta cuatro características del pensamiento que se pueden resumir en:

Atomismo: el pensamiento es la asociación entre dos ideas.

Mecanización: el proceso de pensamiento es automático, basado en las asociaciones.

Empirismo: Las ideas provienen de la experiencia sensorial.

Imaginario: el pensamiento se da por medio del aprendizaje y dado que es sensorial éste debe incluir imágenes.

Esta posición asociacionista quedó relegada a un segundo plano al investigarse que el pensamiento se puede dar sin utilizar imágenes, de igual manera quedó evidenciado que el pensamiento esta guiado por motivos netamente humanos, es decir apuntaban a la resolución de problema y por ende al desarrollo de un pensamiento reflexivo. Subyacen a estos planteamientos diversas connotaciones de pensamientos, los cuales serán utilizados de acuerdo al tipo de tareas, situación, planteamiento, problema. Desde el punto de vista de resolución de problema se han circunscritos dos tipos de pensamientos:

Pensamiento Convergente: centrado hacia la búsqueda de una sola respuesta

Pensamiento Divergente: aquel pensamiento que está a la búsqueda de múltiples respuestas posibles, es decir contribuye a la solución creativa a un problema. Aunado a ello se encuentra dos tipos de razonamiento (Guilford, 1978).

Pensamiento Inductivo: parte de una situación donde se le asigna al pensador uno elementos y donde éste debe generar una regla general

Pensamiento Deductivo: el pensador recibe un conjunto de reglas generales y debe llegar a una conclusión lógica (Aristóteles, 1992).

Mayer (1986), describe dos tipos de pensamientos, el creativo su propósito es crear ideas y opciones nuevas para resolver un problema, tarea, planteamiento o situación, centrada en que la creatividad de que las ideas actuales no sean las únicas o las mejores. El otro es el pensamiento tradicional, Meyer lo clasifica como excelente pero poco apropiado debido a que no trata la percepción, solo utiliza el razonamiento "que es un medio insuficiente de indagar en un tema y no dedica suficiente atención a los aspectos generativos, productivos, constructivos y creativos del pensamiento" (p.18).

De Bono (1997), plantea que el pensamiento paralelo explora todas las partes de manera paralela. Para explicar este tipo de pensamiento De Bono, crea la metodología de los "seis sombreros" la idea era que el pensador pudiera descomponer las partes del pensamiento de tal manera que luego utilizara un modo de pensar después de otro. Para ello se utilizan dos etapas: la primera es elaborar un mapa y luego elegir la ruta en el mapa, ello permite sacar el pensamiento argumentativo para llevarlo a un pensamiento de ruta o cartográfico.

Epistemología Genética del Pensamiento. Otro teórico que estudió el desarrollo del pensamiento fue Piaget, (1968) quien centra su trabajos en cómo se desarrolla el pensamiento a nivel cognitivo del niño, basando su teoría en el supuesto que los seres humanos aprenden activamente, aún contando con estímulos exteriores, por consiguiente el desarrollo del pensamiento pasa por cuatro etapas de tipo operacional lógicas :

Inteligencia sensomotriz (del nacimiento a los 2 años aproximadamente): Etapa en la cual el niño pasa de realizar movimientos reflejos sin conexión a acciones

coordinadas, pero careciendo de formación de ideas o sin la habilidad de operar con símbolos.

Pensamiento preoperacional (de los 2 años a los 7 aproximadamente): Para esta etapa el niño es capaz de operar con símbolos, pero no completamente, realiza intento de operar lógicamente con los símbolos, debido a la adquisición de habilidades verbales y con ello empieza a conformar símbolos de los objetos que puede mencionar, no obstante sus razonamientos no llegan a concretarse lógicamente.

Operaciones intelectuales concretas (de los 7 a los 11 años aproximadamente): Se inicia la etapa de en donde el niño es capaz de conducir conceptos abstractos como los números y el establecimiento de relaciones, siempre y cuando los referentes sean elementos concretos.

Operaciones formales o abstractas (desde los 12 años en adelante): En etapa el niño es capaz de trabajar sistemáticamente con simbología abstracta, desarrollar hipótesis y deducir nuevos conceptos sin utilizar referentes tangibles.

Existe otra etapa llamada por Piaget como pensamiento lógico-formal, la cual surge a partir de los 15 o 16 años, está caracterizado por presentar un pensamiento hipotético-deductivo permitiéndole al individuo alcanzar deducciones a partir de hipótesis dadas verbalmente, siendo para Piaget las más idóneas para interactuar e interpretar la realidad objetiva. En esta etapa están resumidas las operaciones que le permiten al ser humano elaborar de manera efectiva su realidad de acuerdo a los procesos cognitivos a los cuales hacen referencia. Por lo tanto, para Piaget, el proceso de pensamiento y es una construcción activa de estructuras operacionales internas.

Al referirse al conocimiento lo relaciona con las operaciones cognoscitivas y no al contenido de las mismas. Su interés se centra en el proceso de génesis de las operaciones del pensar, como el formular hipótesis y controlarlas, que no es más que el proceso de aprendizaje de los productos de pensar. Bajo este concepto el aprendizaje de Historia de Venezuela se debe que asociar a los procesos de análisis, comprensión y síntesis de los contenidos que conllevaría al pensamiento reflexivo.

Es importante desarrollar las características del pensamiento formal de Piaget debido a que los estudiantes objeto de estudio tienen entre 14 y 16 años, siendo las siguientes:

El adolescente es capaz en esta etapa de razonar formalmente: formular hipótesis; planificar experiencias; identificar factores causales. Surgen al comienzo de la adolescencia prosiguiendo su desarrollo a lo largo de la etapa "un pensamiento estructural y funcionalmente equivalente al de un científico ingenuo" (Piaget 1976, p. 29).

Esta etapa se diferencia de las anteriores debido a que el adolescente es capaz de pensar no sólo en lo concreto sino en lo posible.

Por ser el pensamiento formal la última etapa del proceso cognitivo del adolescente, se le atribuye un pensamiento formal de tipo universal, uniforme y homogéneo por ende contiene elementos para acceder al conocimiento científico. De allí la importancia que tienen los profesores de facilitar el método científico en lugar de dar los conceptos básicos de la ciencia.

Todo parece indicar, que el pensamiento formal posee un alto poder cognitivo, gracias a lo cual, resulta lógico que se modifique a la primera contrariedad.

Una característica fundamental del pensamiento formal piagetano, es que explica detalladamente bien las situaciones cotidianas. Otras formas de enseñanza en el aula no son intuitivas, es decir son contrarias a las experiencias cotidianas. Siendo esto así, parece claro que el problema de enseñar ciencias sociales consiste en la dificultad para hacer ver al alumno la forma en la que las teorías científicas superan a sus intuiciones, integrándolas en un sistema conceptual más complejo.

Entonces, para Piaget (1975) el origen y el límite del pensamiento en las "invariantes funcionales" nacidas desde los balbuceos le dan forma, estructura a sus relaciones e intercambio con el mundo. Por consiguiente el origen del pensamiento adolescente, no es más que la historia de las fases por las que atraviesa esas invariantes funcionales en su búsqueda del equilibrio cognitivo.

Siendo asi que el conocimiento no es contenido, ni representación, sino una actividad, la experiencia tiene significado para el desarrollo del pensamiento en el individuo. Piaget (1976) establece una analogía entre el desarrollo del pensamiento primitivo y el niño: "Pero este contacto parcial y efímero con la realidad no afecta en lo más mínimo el curso general de su pensamiento, esto mismo es cierto también para los niños" (p. 22). Con ello Piaget deja entrever que tanto el hombre primitivo como el niño dependen de la experiencia.

Para Piaget (1975) el desarrollo es espontáneo y escapa a cualquier influencia, es así que el desarrollo cognoscitivo ocurre producto de leyes biológicas, al igual que el crecimiento esta regido por tendencias profundas biológicas lo mismo ocurre con el desarrollo cognitivo es decir son continuación de una expresión inscritas, deja ver Piaget que existen leyes donde el hombre no tiene ningún poder.

Respecto al desarrollo del pensamiento reflexivo, existe una variable determinante como lo es el lenguaje. Tanto el pensamiento como el lenguaje no son paralelo (Vigotsky, 1996) se encuentran, se entrecruzan pero al final se desunen. De igual manera aseveraba que el desarrollo ocurre producto de la asimilación y de la experiencia histórico-social, producto de la actividad y comunicación del niño con su medio social, adquiriendo características distintas en las etapas del desarrollo. Los niños de cero a tres años piensan en bloques completos y coherentes, etapa llamada sincretismo, en ella el niño no separa un elemento de otro. Entre cinco y seis años el sincretismo genera confusión producto de la unión de todas las cosas la cual las exterioriza quedando en el lenguaje del niño.

El sincretismo se convierte en una conexión incoherente del pensamiento, es decir prevalece la conexión subjetiva sobre la coherencia objetiva, la percepción es una relación del todo con el todo. Lo mismo que ocurre en el lenguaje ocurre en el pensamiento (Vuigotskij, 1987). Es así como la formación, desarrollo del individuo y lo biológico está supeditado al aspecto social.

El estudio del pensamiento y lenguaje se evidencia desde diferentes ángulos: una sostiene que son idénticas; otra, que las palabras son la cobertura del pensamiento, y la tercera expone que el lenguaje no es pensamiento, pero es necesario tanto para pensar como para comunicarse, no obstante hay que recordar que el lenguaje no sólo es hablar ni escribir abarca mucho otros ámbitos, como la circunscripción dentro del pensamiento.

Lenguaje y Pensamiento. Otro autor que le confiere importancia al lenguaje sobre el pensamiento es Meichembaum (1997), el cual prepondera el lenguaje interior

como regulador tanto del pensamiento como de la conducta en general. Se puede considerar a Meichembaum como el compilador de los preceptos conductistas norteamericanos con las teorías cognitivistas provenientes de Rusia (Luria y Vigotsky). El lenguaje interior al que se refiere Meichembaum comprende el lenguaje verbal como las imágenes mentales las cuales constituiría las estructuras cognitivas.

La metodología empleada por Meichembaum para desarrollar el lenguaje interior traducido en pensamiento reflexivo se centra en los siguientes pasos:

Modelado cognitivo: el profesor ejecuta la acción sirviendo a la vez de modelo, ejecuta la acción pensando en voz alta.

Guía externa manifiesta: el profesor servirá de guía verbal para el alumno mientras éste realiza la acción.

Autoguía manifiesta: a medida que el alumno realiza la acción pensando en voz alta debe a la vez darse autoinstrucciones.

Autoguía manifiesta atenuada: paulatinamente las instrucciones van siendo menos explícitas, pasando poco a poco al autocontrol mental.

Autoinstrucción encubierta: en el último paso el alumno se da autoinstrucciones no manifiestas con autocontrol mental del proceso (Meichembaum, 1997).

Las estrategias expuestas por Meichembaum conllevan a la aplicación de estrategias de entrenamiento en autoinstrucciones con la finalidad de que el niño sea capaz de desarrollar pensamientos reflexivos y así regular su propia conducta para poder evolucionar cognitivamente de forma eficaz. Las estrategias no ocurren rápidamente, son un proceso que requiere de toda una metodología centrada en

retroalimentación informativa, los alumnos requieren tanto de la explicación de esta estrategia como de su práctica, por lo tanto es necesario un programa curricular que medie esta estrategia a diversas situaciones experenciales.

El pensamiento crítico o reflexivo comienza con el cuestionamiento del discurso del maestro, para ello se hace necesario que el sistema educativo propicie metodologías que apoyen el aprendizaje del alumno. Esto implica un proceso de apropiación de ese saber y el derecho de alguien a ejercer la crítica. Implica el derecho a elegir entre diferentes alternativas y a imaginar situaciones diferentes a las instituidas. No es un proceso que se de naturalmente sino que plantea la necesidad de generar las condiciones que permitan instalar la capacidad receptiva y de apropiación del saber.

Las teorías estudiadas con anterioridad, dan pie al estudio e investigaciones centradas en el pensamiento reflexivo, cómo se desarrolla éste y su vez realizar propuestas y directrices sustentadas en las mismas, para que puedan solventar problemas o situaciones en un área determinada, caso específico en este trabajo en el área de las ciencias sociales.

Investigaciones Relacionadas al Pensamiento Reflexivo. Una de éstas investigaciones fue la realizada por el Nacional Center for Research Teacher Learning College of Education (N.C.R.T.L), que tiene su sede en la Universidad Estatal de Michigan (1995). Su estudio se encaminó a determinar cómo los maestros enseñan a los estudiantes a volverse activamente involucrados y cómo los comprometen con el aprendizaje activo. Para ello, realizaron un estudio longitudinal desde 1995, que llevaba por nombre "Educación del maestro y aprendiendo a

enseñar". A pesar de ser la investigación con los docentes involucraban activamente a los alumnos al determinar cómo éstos ayudaban a desarrollar el pensamiento activo del estudiante.

El estudio se desarrolló al examinar los acercamientos de los maestros con los alumnos, las rutas alternativas que utilizaban y la inducción del programa que realizaban con el fin de llevar más allá el conocimiento. Los maestros fueron observados en su sitio de trabajo para ver las interacciones que tenían con sus alumnos y la metodología empleada.

El centro en el año 1998 facilitó a los docentes una estrategia que pudiera facilitar el desarrollo del pensamiento activo o reflexivo. Esta consistía que en la clase de historiografía, el profesor combinara los elementos de su enseñanza con textos que ejemplificaran diferentes tipos de historias, especialmente de corte narrativo, analítico, social y político. Los estudiantes debían construir una tesis y defenderla.

El estudio arrojó que los estudiantes identificaron, construyeron y probaron la tesis sobre los eventos del pasado. Los estudiantes en el curso raramente tenían la oportunidad de ser pasivos cognitivamente y expusieron que habían tenido mejores planteamientos en el seminario de historiografía, que en cualquier otro curso. Al cabo de un año de iniciar el seminario mejoraron el pensamiento crítico. De igual manera, los maestros demostraron aprender a promover el aprendizaje activo y los procesos para aprende fueron variados.

A pesar de que el estudio, se dio con estudiantes universitarios de los primeros semestres y en diferente escenario del planteado en éste trabajo, se encuentra

similitud al buscar estrategias que ayuden a fomentar el pensamiento reflexivo y tal como lo expone Piaget, la etapa de la adolescencia es la ideal para dar inicio al pensamiento concreto formal. Así mismo, Vigotsky (1996) expone que los más aculturados ayudan a los menos aculturados, he aquí la importancia de éste estudio, debido a que se busca que el docente aprenda a tener pensamiento activo para pueda enseñar a los alumnos a aprender a desarrollarlos.

Por su parte, Epstein (1997) realizó un estudio titulado "Learning history from whose perpective", cuyo fin era determinar como los factores relacionados a jóvenes raciales o de identidades nacionales diferentes, influyen en su pensamiento acerca de los métodos históricos o dicha en otras palabras determinar la perspectiva interaccional que tienen los jóvenes para aprender a pensar históricamente. El estudio fue realizado en una preparatoria urbana y multiétnica en Canadá, se examinó la comprensión histórica de 19 alumnos norteamericanos europeos y 20 alumnos afroamericanos del decimoprimer grado, matriculado en la clase de estudios sociales. El estudio se centró en entrevista en profundidad por un periodo de tres años.

El investigador encontró que los familiares eran inmigrantes, éste hecho tuvo efecto significativo en la forma de los jóvenes crearse conceptos del significado histórico. Una de las trabas que arrojó el estudio fue que los maestros de sociales no utilizaban las interpretaciones étnicas que le daban los alumnos a los contenidos de sociales. La metodología empleada fue la indagación como medio para enseñar a los jóvenes a tener un pensamiento reflexivo acerca de la historia. Fue aplicada tanto a los alumnos como a sus familiares de allí se obtuvo las relaciones interraciales que apoyó al investigador a desarrollar la misma.

El estudio dio como resultado que los descendientes norteamericanos y europeos le daban más credibilidad a las fuentes históricas secundarias, los norteamericanos situaron al libro de texto, el maestro y la biblioteca como fuentes más creíbles para la información de la historia. En cambio, los afroamericanos situaron a miembros de la familia como fuente más creíble de información histórica. Los estudiantes expusieron que los autores de libros omitieron o marginaron hechos de la historia de EE.UU. referido a los grupos afroamericanos. Asimismo, en la indagación expusieron que los maestros afroamericanos por ser miembros de un grupo familiar específico y por tener conexiones con la comunidad afroamericana, tienen mayor acceso de información exacta de la historia afroamericana.

Otro hallazgo encontrado entre los alumnos y maestros, cuando se trabaja a la historia como disciplina académica y no como una enseñanza tradicional, en ésta sólo se desarrolla el pensamiento conceptual, los maestros no dirigen los problemas de conocimiento que surgen y las perspectivas históricas que tienen los alumnos las cuales difieren de los hechos que exponen en aula.

A pesar de ser esta investigación de corte socio cultural basado en la indagación, presenta un lugar común con el problema presentado y es que ambos buscan que los alumnos asuman posición, critiquen y generen pensamiento reflexivo acerca de hechos históricos, en los jóvenes la comprensión histórica puede ensanchar la comprensión de contexto sociales y culturales, más aún es en la escuela cuando existe interacciones entre el maestro, los textos y las habilidades de los jóvenes para aprender la historia y por consiguiente desarrollar el pensamiento crítico dentro de los alumnos, que les permitirá a su vez establecer relaciones entre creencias y realidad.

Es importante resaltar el corte potencian del conocimiento del maestro acerca de la diversidad del pensamiento histórico involucrando a la familia como fuente de saber y apoyo para impulsar pensamiento más crítico en los jóvenes. Esta comprensión proporciona la oportunidad para diseñar estrategias para enseñar la historia, los planes y la instrucción deben estar basados en el respeto y la comprensión histórica que tienen los jóvenes. Hecho importante es que pocas investigaciones involucran de forma tan directa a la familia como impulsador en la comprensión histórica.

Un novedoso trabajo realizado por el Dr. Bardavio en 1999, denominado "La arqueología prehistórica en la enseñanza obligatoria del estado español: historia y perspectiva", pretendía desarrollar una didáctica que permitiera destacar los valores educativos de la arqueología en la enseñanza de la historia a nivel universitario. La inclusión de contenidos de arqueología como metodología de aprendizaje para la historia se vincula con una propuesta a la tendencia a desarrollar un currículo escolar que facilite en el alumnado la capacidad de comprensión más analítica y crítica de la realidad, buscando sobretodo los procesos necesarios para la comprensión de cómo se elaboran, se produce y se transforma el pensamiento crítico y reflexivo.

Este estudio se desarrolló como experiencia didáctica en un centro del extrarradio de Barcelona (IES Sant Quirze) con cinco cursos escolares. La investigación se diseñó sobre la base de cuatro puntos: capacidad del alumno para entender la historia, el entorno cercano como laboratorio de conocimiento del pasado, la utilización del método de aprendizaje basado en el descubrimiento guiado, la experimentación, la restitución, la simulación y la utilización didáctica de la

arqueología como fuente primaria de conocimiento del pasado en las ciencias sociales.

Los cinco pasos estaban estructurados en dos fases: en la primera se introduce al alumnado en una serie de reflexiones acerca de qué es la arqueología y cómo puede ser tratada para el beneficio del aprendizaje de la historia. Un segundo momento de esta primera fase consistía en la elaboración de una carta arqueológica del municipio a partir del reconocimiento de las evidencias materiales del pasado en Sant Quirze del Vallés.

La segunda fase estaba referida a la reconstrucción de hechos de época de la prehistoria: realizando cabañas neolíticas, imitando la morfología de los restos encontrados en el yacimiento de Bóbila Madurell, fabricación de herramientas de piedras y hueso entre otras actividades. La idea era que los alumnos se comprometieran en el quehacer arqueológico por medio de simulación en el propio sitio de los acontecimientos.

En la evaluación de los resultados de la investigación, los datos evidenciaron que la experiencia fue exitosa desde el punto de vista de los aprendizajes adquiridos retenidos. Los estudiantes desarrollaron actitudes y valores que les permitió modificar o extender conceptos previos, haciéndose consciente de aquellas concepciones erróneas que tenían, desarrollando así las capacidades que les permitieran integrar el conocimiento histórico y las características de sociedades remotas en el tiempo y el espacio. Otro dato constatado es que los sistemas basados bajo la experimentación y simulación histórica tienen una mayor efectividad que los sistemas tradicionales, debido a que los alumnos reproducen y evidencian con mayor efectividad los hechos.

Investigaciones de esta naturaleza son relevantes a la hora de generar por medio de metodología el aprendizaje reflexivo. Dato resaltante es la relación pluridisciplinaria del estudio, integrándose la arqueología, la historia y la geografía como ciencia sociales. Es de hacer notar que la investigación fue realizada con alumnos universitarios en un área donde se han encontrado hallazgos del periodo neolítico, que dista mucho del escenario de trabajo de la autora. No obstante, permiten utilizar una metodología novedosa aún no contando con el escenario, se pudiera simular batallas, hechos, acontecimientos históricos donde el alumno sirviera de representante, permitiría a su vez que los alumnos desarrollen valores y asuman posiciones al interpretar los hechos conllevándolas a generar pensamientos analítico, crítico y reflexivo; si no se plantean escenarios de esta naturaleza, donde se toman temas de investigación de relevancia no se podría generar mecanismos para hacerlos llegar al ámbito escolar con una voluntad significativa que permita a los jóvenes aproximarse a la comprensión de su presente desde el desarrollo de capacidades analíticas, críticas y transformadoras.

En ese mismos orden de ideas, Martín Izard, experimentó en el año 2001, una práctica educativa de aula, utilizando un diseño de tipo experimental. El objetivo del estudio era demostrar la importancia de una correcta metodología en la enseñanza de los procesos de pensamientos. Para ello utilizó un diseño con un grupo control con una muestra de 22 alumnos y un grupo experimental de 25 alumnos, la edad oscilaba alrededor de los 10 años, los grupos eran de dos centros públicos de Salamanca perteneciente a la misma zona y sin diferencias culturales o socio económicas que pudiera sesgar el estudio.

En el grupo experimental se aplicaron tres sesiones semanales con los materiales de "enseñar a pensar", siguiendo la metodología de la mediación y al entrenamiento conductual cognitivo. En el grupo control el maestro empleaba tres sesiones equivalentes denominadas "resolución de problemas" bajo la metodología tradicional. El programa fue aplicado durante un curso académico.

Para medir los resultados se aplicó un ANOVA entre ambos grupos en el que se obtuvieron valores de probabilidad altos; llegando a la conclusión que: la metodología específica de los programas de enseñar a pensar facilitan la enseñanza de estrategias metacognitivas y la transferencia de estas a otros ámbitos académicos o extra académicos.

Dato importante era que la aplicación de los programas fueron aplicados por los mismos profesores que impartían la materia, en este aspecto se puede observar que la diferencia radicaba en la distinta actitud ante la situación de enseñar a resolver situaciones. El profesor no preparado específicamente repetía los esquemas que él, a su vez había aprendido como alumno. Esta actitud hacia perder grandes oportunidades a los alumnos a que pensaran.

El otro profesional, en situaciones semejante utilizaba con los alumnos lo que se denomina un método socrático, centrándose más en el fallo que el acierto haciendo reflexionar al alumno sobre su proceso de pensamiento, es decir trabajando con el pensamiento reflexivo.

Este estudio apunta no sólo al alumno sino al docente, aspecto relevante en todo proceso investigativo, ello coincide con el análisis de causa presentado por la autora, debido a que hay que insistir en que, además de la investigación educativa y el

debate científico social, se debe trabajar con los profesionales, para la formación del profesorado, para que conozcan metodología, estrategias, aprendan recursos novedosos y adopten actitudes favorables hacia el aprendizaje de los alumnos.

Otro aspecto que coincide con el estudio realizado, es que los profesores específicamente de sociales (en el escenario educativo de la autora) repiten la misma metodología tradicional con la cual aprendieron. Ello no permite la incorporación de los procesos básicos de pensamiento: atención, comparación, pensamiento hipotético, pensamiento analítico, razonamiento lógico entre otros. Con metodologías novedosas, investigaciones in situ, se propicia el mejoramiento del pensamiento reflexivo, enseñando al joven a estructurar y planificar sus procesos con un paulatino incremento del pensamiento reflexivo y a la transformación y generalización de los procesos aprendido.

Capítulo 3: Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

En este capítulo se enuncian el objetivo general y los objetivos específicos, así como los resultados esperados e hipótesis que se pretenden alcanzar en el estudio. En función de estos resultados se describirá como se espera medir cada uno de ellos, así mismos se enunciaran los instrumentos para recolectar la información relacionada con el estudio.

Objetivo General

Contribuir al desarrollo del uso del pensamiento reflexivo en los alumnos de 8vo grado en la asignatura de Historia de Venezuela en una institución educativa pública del Municipio Autónomo Caroní del Estado Bolívar.

Objetivos Específicos

1. Diversificar en los docentes el uso de estrategias dirigidas al desarrollo del pensamiento reflexivo.

2. Vincular el uso del pensamiento reflexivo con el aprendizaje de la Historia de Venezuela.

3. Propiciar situaciones donde los alumnos puedan aplicar habilidades y extraer principios reflexivos.

4. Compartir los espacios del pensamiento reflexivo y constructivo en el aula de clase, por medio de estrategias cognitivas.

Resultados Esperados

Los resultados esperados para éste Practicum son los siguientes:

1. Un 100% de alumnos puedan constatar la importancia que tiene el pensamiento reflexivo en el éxito del aprendizaje de Historia de Venezuela.

2. Un 100% de los alumnos propiciará un ambiente donde se fortalezca el aprendizaje de procesos del pensamiento reflexivo.

3. Establecer en un 90% un clima para fomentar la instrucción entre los grupos de iguales.

Para medir cualquier cambio que ocurra al final de la implementación de los resultados, se utilizará como método estadístico el análisis de la varianza.

Medición de los Resultados

Para la medición se elaboró un instrumento en base a la selección de cuatro variables que se aplicará como pre y postest, contentivo de cuatro indicadores: 1) transformación, subdividida en: selección, utilización y adaptación; 2) instrucción, subdividida en: explicación y motivación; 3) valoración, subdividida en emisión de juicio y 4) revalorización, subdivida en comprensión. Las cuales están sustentadas en el método de Shulman (1987, en Rosales, 2000).

Para ello se elaboró una matriz de variables (Anexo E) con sus indicadores, que conllevó a 30 reactivos, con los cuales se construyó un instrumento de medición (Hernández, Fernández & Baptista, 2003), descrito en el Anexo F, el mismo será aplicado a los estudiantes de 8vo grado.

Con la información de variables e indicadores se elaboró una escala cualitativa compuesta por cinco factores: 1) Muy en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4) De acuerdo y 5) Muy de acuerdo (Padua, 2000).

Para medir el nivel de confiabilidad se aplicó el instrumento a un grupo piloto, en una sección de clase contando con 15 alumnos de 8vo grado de la institución. Posteriormente se utilizó el estadígrafo Alfa de Crombach, con procesamiento del

paquete estadístico Spss. La prueba arrojó como resultado un nivel de confiabilidad de .8830 evidenciando con el dato de medición que el instrumento fue confiable. (Anexo G).

Para comparar el pretest y postest se utilizó el Análisis de Varianza de dos Factores: la prueba de Friedman la cual se aplica "En situaciones donde los participantes están apareados o donde los mismos participantes son observados mas de una vez, se utiliza una forma de análisis de varianza de orden de rangos" (Kerlinger & Lee, 2002, p. 375). De igual manera se puede emplear para dos factores de rango. Para este estudio se aplicó la prueba no paramétrica de Friedman con ayuda del Spss, en el cual se compararon los ítems del pretest contra el postest arrojando estadístico de contraste el cual se puede revisar en el Anexo H.

El programa de intervención se sustentó en una lectura de Picón (1986), el "Gobierno de Cipriano Castro" (Anexo I), y en el texto de Arias (1995) "El Gobierno de Juan Vicente Gómez" (Anexo J) donde se trabajó todos los aspectos relacionados de ambos gobiernos. Para medir el nivel de reflexión se aplicó un instrumento contentivo de 30 reactivos y cinco alternativas de respuestas (postest).

Las alternativas estaban referidas al análisis reflexivo, el cual estaba generado por indicadores, ello detectó el nivel de reflexión obtenido. El diseño del instrumento se fundamentó en el modelo de Shulman (1987, en Rosales, 2000).

El instrumento fue validado por el asesor del trabajo, profesores de la asignatura que fungieron por experto de contenido y un profesor de lengua que revisó la redacción de los reactivos. Cabe destacar que las correcciones y modificaciones fueron realizadas en su debida oportunidad.

En este capítulo se expusieron los objetivos tanto general como específicos, así como los resultados esperados y la hipótesis esperada. Asimismo se describió el instrumento (postest) a emplear durante la intervención, las lecturas empleadas por sesión. La lecturas estuvieron centradas en los gobiernos de Cipriano Castro y Juan Vicente ambas lecturas buscaban la reflexión de los alumnos mediante el aprendizaje recíproco, una vez aplicada la estrategia se aplicó el instrumento seccionado en transformación, instrucción, valoración y revaloración.

Capítulo 4: Estrategia de Solución

El capítulo presentado consta de tres partes, la primera referida a la discusión y evaluación de resultados, en el cual se revisó la literatura para la obtención de soluciones diseñadas a partir de otros estudios relacionados con la investigación planteada y así tomar los aportes más relevantes para estructurar el programa que se plantea como intervención. En la segunda parte se describe la solución que se implementó, presentando el diseño detallado de la reflexión como estrategia metacognitiva para el aprendizaje de la historia de Venezuela. La última parte informe de las acciones tomadas, se enuncian detalladamente la implementación del programa.

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema a resolver es la deficiencia en la aplicación del pensamiento reflexivo como estrategia de aprendizaje para hacer significativo el conocimiento en los alumnos 8vo grado en la asignatura de Historia de Venezuela de la tercera etapa de Educación Básica de una institución pública del Municipio Autónomo Caroní.

Un planteamiento similar lo realizó Díaz (2001), al investigar las habilidades del pensamiento crítico sobre contenido histórico en alumnos de bachillerato en una institución pública en México. Los datos fueron recabados con tres profesores de historia universal y seis grupos de clase (190 estudiantes).

Para explorar las habilidades del pensamiento crítico de los alumnos, se utilizó un instrumento de "Aprendizaje de Conceptos y Habilidades de Dominio", la cual pretendía explorar tanto el conocimiento declarativo del tema como referido a habilidades más complejas. La prueba constaba de dos secciones: la primera evaluó

los conocimientos de los alumnos en relación con el tema de una sección o unidades didáctica: "Desarrollo y Surgimiento del Imperialismo"; en la segunda se evaluó una serie de habilidades de dominio entre ellos el pensamiento crítico, se utilizó el formato de respuestas abiertas o tipo ensayo.

El análisis cualitativo del instrumento aplicado se ocupó de dilucidar si el aprendizaje logrado por los estudiantes a partir del texto era o no significativo y si lograban dar respuestas apropiadas en el análisis de argumento y toma de postura personal.

La investigación arrojó como resultado que las calificaciones obtenidas en el pretest y postest por los alumnos en la sección de pensamiento crítico y contraria con la sección que exploraba los conocimientos declarativos del tema, se encontró que los tres grupos participantes en esta etapa lograron avances estadísticamente significativos, en cuanto a la adquisición de conocimiento. En el rubro de la manifestación de habilidades de pensamiento crítico, se mostraron avances significativos del pre al postest.

Se puede evidenciar que las intervenciones psicopedagógicas generan soluciones óptimas en el pensamiento crítico y en especial si se emplean instrumentos direccionados a detectar el desarrollo de dicha habilidad, debido a que conjugan los abordajes cognitivo (argumento crítico) que permita una evaluación consistente y confiable, específicamente en el dominio de la historia.

Por otro lado, se evidencia que en el estudio al igual que la intervención planteada del pensamiento reflexivo, la importancia que juega el docente a la hora de participar en la enseñanza del conocimiento metacognitivo del los niños en especial la

instrucción por andamiaje (Paris y Winograd, 1990, en Servera, s.f.) y el análisis del pensamiento didáctico espontáneo del profesor y de su influencia en el acto educativo.

En el estudio del pensamiento reflexivo se espera que el docente presente una aproximación inicial al estudio de las habilidades de pensamiento reflexivo en los estudiantes con la intención de identificar cómo y a qué nivel se manifiestan estas de alguna manera y si son susceptible a la influencia de una intervención tanto del docente como del programa en sí.

En la investigación de Díaz (2001) se trabajó con un texto de historia para extraer el nivel de comprensión crítica, midiéndose con la aplicación de un pretest contentivo de preguntas abiertas. Escenario similar se presenta con el programa de intervención, con la salvedad que éste se trabajó con preguntas cerradas pero sustentadas en indicadores del pensamiento reflexivo como lo son la transformación, instrucción, valoración y revaloración según el modelo de Shulman (1987).

Perkins (1999), propone la "Teoría Uno" como modelo para ayudar al proceso de enseñanza y el aprendizaje. Este modelo constituye un acercamiento a las condiciones que mejoran el aprendizaje. Esta centrada en:

1. Información clara: descripción y ejemplos de los objetivos y conocimientos requeridos y de los resultados esperados.

2. Práctica reflexiva: oportunidad para el alumno de ocuparse activa y reflexivamente de aquellos que debe aprender.

3. Retroalimentación informativa: consejos claros y precisos para que el alumno mejore el rendimiento y pueda proceder de manera más eficaz.

4. Fuerte motivación intrínseca y extrínseca: actividades ampliamente recompensadas, sea porque son muy interesantes y atractivas en si mismas o porque permiten obtener otros logros que importan al alumno.

Con este programa de intervención, se persigue que el alumno cultive la comprensión respecto a los hechos históricos mediante el pensamiento reflexivo, no sólo deben saber que ocurrió sino cómo y porqué ocurrió; que el alumno pueda hacer transferencia para que comprendan los acontecimientos actuales a la luz de los antecedentes históricos y puedan establecer comparaciones, puedan suministrar información sobre el trasfondo histórico.

Tanto el modelo de la teoría uno como el programa de intervención del pensamiento reflexivo, persiguen desarrollar la capacidad de comprensión mediante la práctica reflexiva de forma sencilla, se busca de igual manera que el maestro mediante preguntas amplias puedan generar respuestas con punto de vista concretos o juicios argumentativos.

La deficiencia en una práctica reflexiva conduce a la no conexión con los hechos contemporáneos, negándole la posibilidad al alumno que haga transferencia de lo sucedido en el pasado con lo actual.

En el programa de intervención la retroalimentación informativa es constante tanto de parte del estudiante como de otros compañeros y del profesor, ello le permite hacer valoración y revalorización de juicio que los ayudará a obtener una mayor comprensión crítica de los hechos.

Brown (1994) desarrolló un programa de intervención aplicada, titulado "Fomentando Comunidades de Aprendizaje" (FCL). La finalidad del programa era

diseñar un ambiente en las aulas de clase urbana, en donde los niños entre seis y 12 años, aprendieran a pensar profundamente en temas o materias. Dentro del programa FCL existe cuatro ideas principales: a) disposición, b) reflexión, c) colaboración y d) cultura.

Paralelo a ello utilizó como estrategia la enseñanza recíproca (RT) que implicaba tanto el contenido como la cultura de aprendizaje (ER) centrado en conducir grupos de lecturas.

Los resultados arrojaron que los dos grupos de aprendizaje recíproco, uno con material explícito, donde los materiales de analogías fueron inducidos por el profesor y otro grupo, donde las analogías fueron ayudas implícitas para que los niños la tomaran. La variable implícito-explícita produjo poco efecto, los grupos de RT superaron al par de grupos de control emparejados: el grupo de práctica que leyó todos los párrafos y tomó las pruebas pero no participó en las sesiones de RT y un grupo no tratado quienes tomaron solamente la preprueba y el postest. Los grupos RT mantuvieron un alto nivel de ejecución (80%).

De igual manera, en el grupo RT los estudiantes se comprometían en la investigación grupal e independiente, generando un conocimiento individual que luego sería compartido con sus compañeros de modo tal que todos pudieran tener acceso al tema completo.

La investigación de Brown a pesar de tener como centro la analogía como estrategia para llegar a la reflexión, tiene relación estrecha con el trabajo que se llevó a cabo, debido a que se presentan como escenario el aprendizaje recíproco como medio idóneo para alcanzar la reflexión que en este caso se da como una acción

posterior al hecho pedagógico, pero se da en un proceso dialéctico y crítico (Furter, 1974).

La investigación presenta tres vertientes centrados en la lectura: compartir información para realizar tarea consecuente, este proceso es supervisado y coordinado por la reflexión autoconciente de todo el grupo que al final se convierten en comunidades de aprendizaje.

Por consiguiente, se puede llegar a establecer una comunidad reflexiva interpretativa, cuya interacción con los contenidos y las estrategias empleadas estén correlacionados. En el caso del proceso de lectura se reconstruye a partir del pensamiento reflexivo, para ello se requiere estrategias de auto monitoreo de un tipo cualitativamente diferente del trabajado tradicionalmente, surgiendo de allí una cultura metacognitiva.

Analizando las experiencias de las investigaciones revisadas como propuesta de solución a la intervención, se pudo establecer que la estrategia de solución estudiada son apropiadas para la aplicación del programa de intervención para fomentar el pensamiento reflexivo como estrategia para el aprendizaje de historia de Venezuela en la institución pública seleccionada en el Municipio Autónomo Caroní del Estado Bolívar.

Descripción de las Soluciones Seleccionadas

Con el propósito de implementar una estrategia de solución para acometer el problema del bajo nivel de pensamiento reflexivo de los alumnos de 8vo grado en la asignatura Historia de Venezuela y llegar a alcanzar los objetivos propuestos, se diseñó un programa de intervención basado en cuatro dimensiones: transformación,

instrucción, valoración y revaloración, donde se encuentra inmerso el pensamiento reflexivo. El mismo será descrito a continuación.

El programa escogido no esta sustentado en un solo modelo, sino la convergencia de varios aspectos teóricos de diversas propuestas de naturaleza cognitiva, los mismos fueron adaptados al tiempo propuesto, dos intervenciones de dos semanas cada una con dos contenidos diferentes y una sección de clase, que suman un total de cinco intervenciones.

El modelo diseñado fue una propuesta basado en el trabajo de el trabajo "Fomentando Comunidades de Aprendizaje" de Brown (1994), el modelo de pensamiento de Shulman (1987) y el método para enseñar el conocimiento metacognitivo de Paris y Winograd (1990, citado por Servera, s/f) y la instrucción por andamiaje de Word, Brunner y Ross (1976).

El modelo propuesto contó con las siguientes fases de intervención didáctica:

Fase Introductoria.

El docente en esta fase exploró los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la estrategia a implementar, seguidamente presentó la estrategia al grupo.

Fase Desarrollo.

Modelado: en esta fase el docente expuso la estrategia utilizando un párrafo del texto a trabajar, realizó las reflexiones y simuló ante el grupo argumentando con otros compañeros acerca del contenido del texto, a la vez que apoyaba a los demás compañeros (dimensión transformación e instrucción).

Realizado el modelado el docente agrupó a los alumnos en grupo de seis y a cada equipo se les entregó un tema diferente del gobierno de Cipriano Castro, en

primera intervención luego trabajaron con el tema de Juan Vicente Gómez en una segunda sesión. Se les dio 20 minutos para que leyeran y discutieran acerca del mismo. El docente trató de intervenir pocas veces para animar a los estudiantes a ponerse a trabajar en la tarea o en su efecto para resolver cualquier inquietud que tuvieran. Concluido los minutos, el docente intervino realizando preguntas discrepantes acerca del texto, propiciando diálogos entre los alumnos y el profesor, para ello se les dio explicaciones directas y de refuerzos.

Aprendizaje Recíproco: los alumnos se reagruparon en grupos diferentes y temas diferentes, quedando conformado un equipo de multitema, es decir cada equipo tenía un participante por contenido temático. La idea es que los alumnos emitieran juicio de valor y asumieran posiciones crítica del tema general (dimensión valorización y revalorización).

Se nombró un líder, éste comenzó la discusión haciendo preguntas, discutieron las mismas y terminó resumiendo lo esencial de la argumentación. La idea era que preguntaran, clarificaran, resumieran e hicieran predicciones acerca del contenido, cada miembro tenía la responsabilidad de enseñar a los miembros restantes del grupo sobre su punto de la lectura para terminar la tarea.

El docente monitoreará a los grupos y les ofrecerá la ayuda necesaria para que los alumnos puedan ir resolviendo la tarea.

Fase Cierre.

Los grupos multitemas expondrán sus ideas asumiendo posición crítica acerca del tema propuesto. Se espera que cada grupo asuma una posición distinta de los periodos presidenciales.

Retroalimentación: discusión socializada y conversaciones entre el docente y los alumnos para reflexionar acerca de la aplicación de la estrategia realizada por los alumnos y así puntualizar alcance en el aprendizaje.

Esta solución fue seleccionada porque permite unir dimensiones de importancia en la reflexión: el emitir juicio crítico y el aprendizaje recíproco ambos elementos permitirán un ambiente metacognitivo eficaz.

La reflexión y la discusión son esenciales para fomentar un clima de intercambio y reciprocidad activos, estos ambientes permiten desarrollar un género de discurso en el cual la discusión constructiva, el preguntar, indagar y la crítica se convierten en actividades reflexivas y a su vez se internalizan como práctica auto reflexivas.

Para llevar a cabo los objetivos cometidos se estructuró la investigación bajo los siguientes aspectos:

Tipo de Investigación

El estudio realizado se centró en una investigación de campo de tipo cuasi experimental: "Los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya estaban conformados antes del experimento: son grupos intactos" (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Manipulándose una variable independiente, la cual fue el programa de intervención de estrategias de aprendizaje basado en la transformación, instrucción, valorización y revalorización y ejecutado en aula. A su vez se observaron los efectos del programa en una variable dependiente: mejorando el nivel de reflexión en los alumnos de 8vo grado en la asignatura Historia de Venezuela.

Diseño de la Investigación

Para realizar el estudio se realizó un diseño de tipo pretest y postest para un mismo grupo (Mcguigan, 1996). El pretest involucra la medición de la variable dependiente antes de la intervención o el tratamiento, seguidamente se realizó la intervención psicopedagógica bajo un programa estructurado. Realizado la intervención en varias fases se le administró al grupo un postest en que nuevamente se midió la variable dependiente. El modelo de intervención quedaría representado así:

Programa

O_1 X O_2

Pretest postest

Población y Muestra

La población estuvo compuesta por siete secciones, de las cuales tres tienen 30 estudiantes y cuatro 40 estudiantes, que suman un total de 250 estudiantes. De manera intencional se seleccionó una sección de 30 estudiantes, de las siete que comprende la carga académica de la investigadora. Ary & Jacobs (1997) señalan que "Algunos autores recomiendan incorporar por lo menos treinta sujetos en la muestra, ya que ese número permite usar una estadística de muestra extensas" (p. 141). La sección escogida cuenta con 10 varones y 20 hembras.

Variable Independiente

Programa de intervención Basado en la Transformación, Instrucción, Valorización y Revalorización. La variable fue definida como un programa de intervención psicopedagógica (Gallegos, 1997), basado en estrategia cognoscitiva que

comprende: "analizar, comprender cómo la información que recibimos, la procesamos y estructuramos en nuestro sistema de memoria" (Poggioli, 1997, p.6).

El programa de intervención se planteó para poder atender a los estudiantes de 8vo grado de la institución donde se realizó el estudio.

Variable Dependiente

Mejoramiento de la Reflexión. Esta variable está definida por la presencia de cuatro dimensiones: transformación, instrucción, valorización y revalorización. Las cuatro dimensiones son tratadas en éste estudio como estrategias metacognitivas por parte de los sujetos participantes, que unidas según el modelo de Shulman (1997) permiten el mejoramiento de la reflexión en los alumnos.

La dimensión transformación está referida a la agrupación de los contenidos en función de su utilización, instrucción referida al apoyo que se dan entre sí los alumnos, valorización centrada en la emisión de juicio de valor de hechos históricos y revalorización una vez que el alumno cumple los pasos anteriores puede llegar a una comprensión más completa de la que poseía al momento inicial.

Ello permite al participante generar habilidades para reflexionar tanto de sus acciones en grupo como sobre el contenido que está trabajando y así poder obtener un nivel de criticidad sobre lo que ha realizando.

Informe de las Acciones Tomadas

Para desarrollar el presente estudio se tomaron las acciones explicadas a continuación, las mismas están dadas por los objetivos propuestos y desarrolladas por fase de ejecución las cuales conforman el programa de intervención de manera desglosa, permitiendo visualizar mejor el mismo.

Fase Preprueba. En esta fase se determinó el nivel de pensamiento reflexivo que presentan los alumnos de 8vo grado, mediante la aplicación de un pretest. Para esta fase se realizaron las siguientes actividades.

Pasos	Fechas
Solicitud de permiso a la dirección para realizar el estudio	Enero 2006
Esquema de lectura para el estudio	Enero 2006
Realización del pretest	Enero 2006
Determinación de las pruebas de validez del instrumento por parte del asesor y expertos	Febrero 2006
Prueba piloto	Febrero 2006
Revisión del pretest aplicado en la prueba piloto	Febrero 2006
Reajuste del pretest	Febrero 2006
Selección de la muestra	Febrero 2006

En esta fase las actividades se cumplieron como estaban previstas, las mismas se cumplieron dentro de planificación de las actividades escolares.

El rol del docente dentro de la fase preprueba fue el de planificador, dado que en la misma se administró todo lo referido a la planificación, elaboración de permiso, e instrumento.

Los recursos empleados para llevar a cabo la fase fueron los pretest, 6 lectura del Gobierno de Cipriano Castro y seis del Gobierno de Juan Vicente Gómez, pizarra acrílica y marcadores para sintetizar y explicar la estrategia a implementar, lápices para cada grupo, 30 pretest y 30 postest. Los pretest fueron aplicados la primera semana de marzo a la sección escogida. Durante la aplicación se trabajó con total normalidad, presentándose sólo dificultad de entendimiento con la escala, no

lograban diferenciar "en desacuerdo", ni de acuerdo ni en desacuerdo" para contestar el pretest. Para ello se tuvo que recurrir a ejemplos y analogías para lograr el entendimiento.

Fase Prueba. Esta fase se centra en el objetivo vincular el uso del pensamiento reflexivo con el aprendizaje de la Historia de Venezuela por medio de un programa de intervención. Para cumplir con el mismo se generaron las siguientes actividades.

Pasos	Fechas
Selección de estrategia a emplear	Febrero 2006
Elaboración de la solución seleccionada como estrategia	Febrero 2006
Planificación del número de sesiones	Febrero 2006

Para ésta fase el rol de la autora fue el planificador, utilizando materiales como textos para conformar las estrategias, se tomaron todas las nóminas de las secciones para seleccionar la sección a intervenir y el número de horas. Esta se planificó y ejecutó sin ningún contratiempo.

Fase Postprueba. En esta fase se aplicó la estrategia reflexión a través de grupos recíprocos para los alumnos de 8vo grado y así propiciar situaciones de aprendizaje donde los mismos puedan aplicar habilidades y extraer principios de reflexión.

Pasos	Fechas
Aplicación de la estrategia de reflexión	Marzo 2006
Aplicación de postest	Marzo 2006
Aplicación prueba no paramétrica de Friedman	Abril 2006
Elaboración de tablas estadísticas	Abril 2006

Las fases propuestas sirvieron de plan para la ejecución de las actividades.

Las actividades de aula se cumplieron en la sección de clase escogida para la intervención, quedando dos intervenciones por material es decir cuatro intervenciones en total y dos sesiones de cierre para un total de seis participaciones. La primera intervención se realizó con el material de Cipriano Castro y la segunda con el gobierno de Juan Vicente Gómez, la primera extraída del libro de Mariano Picón Salas (1986) "Los días de Cipriano Castro" y la segunda del texto de Historia de Venezuela de 8vo grado de Arias Amaro (s.f.).

En la primera intervención, todo se dio bajo total normalidad, se le repartió tema por equipo, referido a Cipriano Castro. Algunos alumnos realizaron preguntas dirigidas al texto en cuanto a contenido, el docente trató que las respuestas fueran dadas por los otros alumnos. En este caso el rol del docente fue el de facilitador y mediador, trató a lo máximo de no intervenir, daba recorrido entre los grupos para disipar cualquier inconveniente. De manera natural por equipo surgió un líder que llevaba la guía de la discusión, se notaba la participación, las preguntas (hay que recordar que la estrategia de intervención ya estaba previamente modelada) centradas en la problematización, por ejemplo ¿fue Cipriano Castro un verdadero nacionalista?

Esto llevó más del tiempo planificado por ello se trabajó en una sola sesión. La segunda intervención se dio continuidad al material, trabajándose bajo el mismo esquema, solo se retomó lo trabajado en la clase pasada. Luego se reagruparon por equipo multitemas. Aquí tuvo que intervenir el docente para distribuir a cada participante y así no se repitieran participantes por temas, la idea central es que cada grupo quede conformado por temas diferentes. Se realizó bajo este esquema, y los nuevos equipos comenzaron a trabajar, pero esta vez sin lectura, solo estructuraban el

tema completo. Discutieron nuevamente para posteriormente sacar una conclusión general. Aquí es importante resaltar que algunos se sintieron perturbados por no estar con su equipo habitual, esto trajo un poco de incomodidad entre los participantes, no obstante, el momento fue superado.

Los guías por equipo comenzaron a discutir y realizar preguntas para iniciar la discusión y así armar las conclusiones finales. El docente se mantenía entre los equipos para solventar cualquier duda surgida. Es importante resaltar que se evidenció el compartir, el apoyo la utilización de los contenidos y la asunción de posiciones. Ello fue más evidente cuando cerraron el tema por equipo, a medida que el guía exponía el tema los otros lo apoyaban cuando cometía cualquier error.

En la sesión tres, las actividades planificadas fueron cumplidas a cabalidad, es más fueron superadas las expectativas debido a que el grupo ya manejaba mejor la estrategia y conocía los pasos. Para esta se utilizó el material del gobierno de Juan Vicente Gómez, demostraron estar comprometido con la estrategia. Se pudo evidenciar que los alumnos tenían conocimientos previos sobre el tema de Juan Vicente Gómez, pero eran conocimientos infundados y llenos de estereotipos. Al igual que en la primera sesión se agruparon por temas y equipos, por cuestiones de tiempo solo se trabajó la parte reflexiva y de apoyo grupal. Es de hacer notar, que a diferencia de la primera sesión en esta realizaron más preguntas acerca de términos, palabras, frases, relación de cifras para poder entender el texto.

Para la cuarta sesión, las asperezas de trabajar con nuevos equipos, no se dio, trabajaron con total normalidad al conformar los equipos nuevos de multitemas, se evidenció mayor compenetración, más afabilidad y mayor compañerismo. En esta

sesión trabajaron con mayor fluidez y soltura no utilizaron la figura del docente para resolver inconveniente sino que estaban en capacidad de resolverlas.

Es importante resaltar que en esta sesión tuvieron la habilidad de extrapolar hechos pasados con la actualidad, actividad importante debido a que se evidenció la revalorización y la emisión de juicio. Al cerrar la sesión la mayoría de los grupos enfocaron sus conclusiones haciendo referencia a hechos de gobiernos actuales, por ejemplo se centraron en el petróleo, precio por barril, la falta de política para controlar los precios de los barriles, la no utilización del gas como recurso natural entre otros.

Para la sesión quinta, que es una de las sesiones de cierre en ella se discute lo aprendido de la estrategia, el docente les realizó preguntas acerca de las estrategias, si se sintieron cómodos, qué les parecieron los contenidos, si se apoyaron entre sí, los alumnos argumentaron las respuestas respondiendo que cada paso fue realizado y el aprendizaje fue más eficaz de lo habitual se sintieron cómodo con los equipos. Uno de los puntos negativos fue el hecho de realizar pocas intervenciones. Aluden poder emitir juicio de valor solo en historia sino en otras asignaturas.

Uno de los puntos que llamó más la atención fue el hecho de trabajar en equipo sin que participe el profesor como centro ni llevando en su mayoría las preguntas.

El otro aspecto fue el hecho de no trabajar el mismo contenido y luego cambiarse de equipo, exponían que se aprende más porque pueden compartir otras opiniones con sus compañeros que, en muchos casos, nunca habían compartido como equipo.

Aludieron entender mejor los contenidos de los temas por equipo y discutido bajo el mismo concepto, que trabajarlo por separado y asumiendo en muchos casos las mismas posiciones.

En síntesis los estudiantes pudieron entender y lograron descubrir en qué consistía, la importancia y la aplicación para el aprendizaje no sólo en la historia sino en la vida cotidiana, pudieron visualizar la incidencia que tiene esta asignatura en el quehacer cotidiano de la vida política de cualquier país.

En la sexta sesión se aplicó el postest, allí no hubo inconveniente debido a que los alumnos ya conocían el instrumento, no existiendo ningún contratiempo a la hora de la aplicación. Sólo se les tuvo que explicar la diferencia entre un pretest y postest, debido a que no lograron encontrar significado a la aplicación de un mismo instrumento dos veces.

Capítulo 5: Resultados

En este capítulo se muestran los resultados atendiendo a la hipótesis y resultados esperados, seguidamente se establece la discusión en donde se discuten los resultados a la luz de la literatura revisada que presente similitud con lo investigado. Posteriormente se realizaron las recomendaciones centradas al desarrollo de la estrategia la reflexión para aprender la historia de Venezuela por medio del aprendizaje recíproco. Por último se expone la forma de difusión de los resultados para que sean conocidos por otros.

Resultados

El problema presentado es el escaso proceso de reflexión que emplean los alumnos de 8vo grado en la asignatura Historia de Venezuela en una institución pública del Municipio Autónomo Caroní del Estado Bolívar, a los alumnos se les entregaban textos, se les hacían exposiciones, resolución de problemas en historia y no sabían emitir juicio y asumir de manera crítica una posición. Para solventar la debilidad se empleó como estrategia de solución el modelo de Shulman que comprende cuatro pasos: transformación instrucción, valorización y revalorización, con estos pasos se buscó que los alumnos aprendieran a reflexionar. En este modelo se trabajó de manera paralela el aprendizaje recíproco para completar el cuadro y así fomentar la reflexión. De esta manera se persigue contribuir al desarrollo del uso del pensamiento reflexivo en los alumnos de 8vo grado en la asignatura de Historia de Venezuela.

Derivado de ello, se estableció para esta intervención los siguientes resultados esperados para este Practicum son los siguientes:

1. Un 100% de alumnos pudieron constatar la importancia que tiene el pensamiento reflexivo en el éxito del aprendizaje de Historia de Venezuela.

2. Un 100% de los alumnos crearon un ambiente donde se fortaleció el aprendizaje de procesos del pensamiento reflexivo.

3. Establecer en un 90% un clima para fomentar la instrucción entre los grupos de iguales.

Para el análisis de los datos de pretest y postest se realizó un contraste de hipótesis apareando uno a uno los treinta ítems de pretest con los treinta del postest. Se enunciaron dos hipótesis una nula (Ho) y una alternativa (H1). En la hipótesis nula se supone que las frecuencias de respuestas esperadas son iguales (Ho: $f1=f2=f3=f4=f5$ y en la alternativa se considera que las respuestas esperadas son desiguales (H1: $f1\neq f2\neq f3\neq f4\neq f5$). Al tener una escala ordinal en los instrumentos, la prueba estadística no paramétrica seleccionada para aceptar o rechazar la hipótesis de nulidad fue la de Friedman que consiste en un análisis de varianza de dos factores. Esta prueba tiene su base en el estadígrafo Ji-cuadrado de Pearson ($\aleph^2$) de uso común para el tratamiento de variables cualitativas.

A efectos del procedimiento estadístico se tendrán dos valores $\aleph^2$ uno teórico que se extrae de la Tabla de Distribución $\aleph^2$ en Función de Alfa (Anexo K), que equivale a 3,841 y uno real que se obtiene procesando los valores de los instrumentos mediante la Prueba Friedman con el apoyo del Spss. Si el $\aleph^2$ teórico es mayor que el $\aleph^2$ real se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa a un 95% de confianza, y un nivel de confiabilidad de 0.05 entre el ítem del pretest y postest, y se puede afirmar que la intervención basada en el programa de reflexión y aprendizaje

recíproco en la asignatura Historia de Venezuela para ese ítem tuvo efecto positivo en los estudiantes.

A efecto de analizar los resultados extraídos del procesamiento de datos, se procedió de la manera siguiente:

Análisis de la categoría uno: trasformación. En la Tabla 3 se muestran los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba Friedman para la categoría referida a la transformación que contiene 11 ítems, se rechaza la hipótesis nula en nueve ítems (1,2,3,5,6,7,8,9,10) al ser el $\aleph^2$ real mayor que el $\aleph^2$ teórico, y se aceptó en dos (4.11) con un 95% de confianza. El programa de intervención resultó positivo para la categoría transformación al realizar el contraste de hipótesis.

Tabla 3

Relación del ji- cuadrado real y teórico para la categoría transformación

Item pretest y postest	$\aleph^2$ real	$\aleph^2$ teórico. 95% y 0.05 y 1gl.	Aceptación o rechazo de Ho.
1	5.261	3.841	Se rechaza la Ho.
2	6.259		Se rechaza la Ho.
3	4.765		Se rechaza la Ho.
4	1.667		Se acepta Ho.
5	14.727		Se rechaza la Ho.
6	9.8		Se rechaza la Ho.
7	5.0		Se rechaza la Ho.
8	6.368		Se rechaza la Ho.
9	6.545		Se rechaza la Ho.
10	6.25		Se rechaza la Ho.
11	2.00		Se acepta Ho.

En la Figura 1 se muestra la variación de los $\aleph^2$ reales respecto del $\aleph^2$ teórico, se observa la potencia del contraste de hipótesis en está categoría con mayor fuerza entre los ítems 5 y 6. En los demás ítems aunque se rechaza la hipótesis nula la potencia del contraste es menor. Esto no aplica para los ítems 4 y 11.

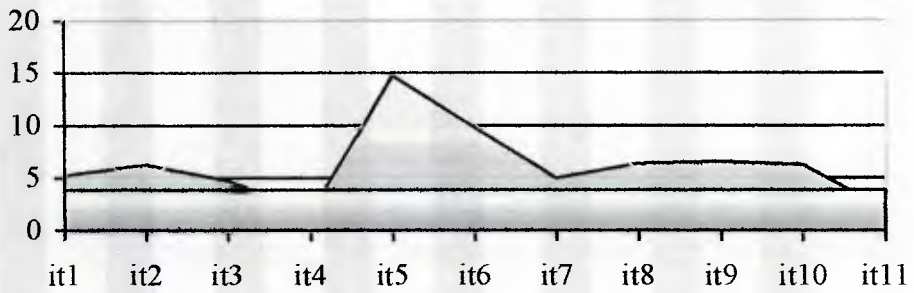


Figura 1. Relación del Ji-cuadrado real y teórico de la categoría transformación.

Análisis de la Categoría: Instrucción. La Tabla 4 muestra los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba Friedman para la categoría referida a la instrucción que contiene seis ítems, se rechaza la hipótesis nula en cinco (12,13,14,15,17) al ser el $\aleph^2$ real mayor que el $\aleph^2$ teórico, y se aceptó en uno (16) con un 95% de confianza. El programa de intervención resultó positivo para la categoría instrucción al realizar el contraste de hipótesis y resultar cinco ítems favorables.

Tabla 4

Relación del Ji-cuadrado teórico y real para la categoría instrucción.

Item pretest y postest	$\aleph^2$ real	$\aleph^2$ teórico. 95% y 0.05 y 1gl.	Aceptación o rechazo de Ho.
12	6.545	3.841	Se rechaza la Ho.
13	6.76		Se rechaza la Ho.

Tabla 4

Relación del Ji-cuadrado teórico y real para la categoría instrucción (cont.)

14	14.44	Se rechaza la Ho
15	5.00	Se rechaza la Ho
16	1.00	Se acepta Ho.
17	5.00	Se rechaza la Ho

En la Figura 2 se muestra la variación de los $\aleph^2$ reales respecto del $\aleph^2$ teórico, se observa la potencia del contraste de hipótesis en está categoría con mayor fuerza entre el ítem 14. En las demás ítems aunque se rechaza la hipótesis nula la potencia del contraste es menor. Esto no aplica para el ítem 16.

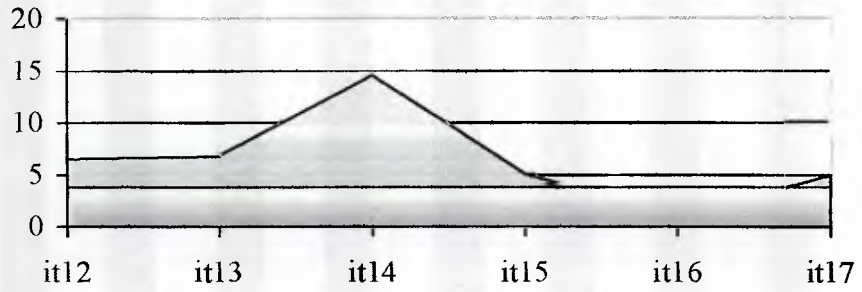


Figura 2. Relación del Ji-cuadrado teórico y real para la categoría instrucción.

Análisis de la Categoría: Valoración. En la Tabla 5 se muestra los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba Friedman para la categoría referida a la valoración que contiene 8 ítems, se rechaza la hipótesis nula en siete (18,19,21,22,23,24,25) al ser el $\aleph^2$ real mayor que el $\aleph^2$ teórico, y se aceptó en uno (20) con un 95% de confianza. El programa de intervención fue positivo para la

categoría valoración al realizar el contraste de hipótesis y resultar siete ítems favorables.

Tabla 5. *Relación del Ji-cuadrado teórico y real para la categoría valoración.*

Item pretest y postest	$\aleph^2$ real	$\aleph^2$ teórico. 95% y 0.05 y 1gl.	Aceptación o rechazo de Ho.
18	4.263	3.841	Se rechaza la Ho.
19	8.909		Se rechaza la Ho.
20	1.636		Se acepta Ho.
21	7.538		Se rechaza la Ho
22	4.545		Se rechaza la Ho.
23	6.368		Se rechaza la Ho.
24	4.167		Se rechaza la Ho.
25	4.263		Se rechaza la Ho

El la Figura 3 se muestra la variación de los $\aleph^2$ reales respecto del $\aleph^2$ teórico, se observa la potencia del contraste de hipótesis en está categoría con mayor fuerza entre los ítems 19,21,23. En las demás ítems aunque se rechaza la hipótesis nula la potencia del contraste es menor. Esto no aplica para el ítem 20. Para esta categoría la intervención fue más efectiva.

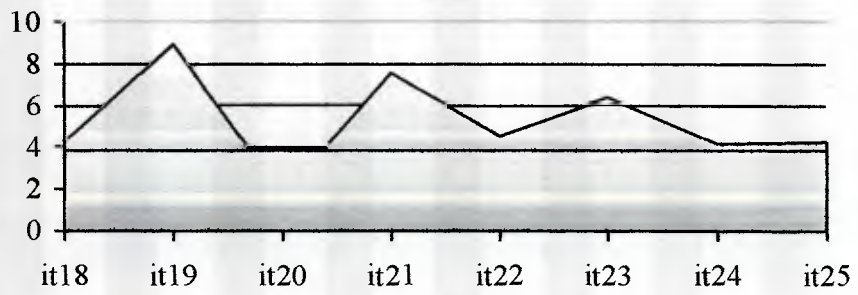


Figura 3. Relación de Ji-cuadrado teórico con el real para la categoría valoración.

Análisis de la Categoría: Revaloración. La Tabla 6 muestra los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba Friedman para la categoría referida a la revaloración que contiene 5 ítems, se rechaza la hipótesis nula en los cinco ítems estudiados (26,27,28,29,30) al ser el $\aleph^2$ real mayor que el $\aleph^2$ teórico con un 95% de confianza. El programa de intervención fue positivo para la categoría revaloración al realizar el contraste de hipótesis y resultar los cinco ítems favorables.

Tabla 6

Relación del Ji-cuadrado teórico y real para la categoría revaloración.

Ítem pretest y postest	$\aleph^2$ real	$\aleph^2$ teórico. 95% y 0.05 y 1gl.	Aceptación o rechazo de Ho.
26	8.00	3,841	Se rechaza la Ho.
27	3.857		Se rechaza la Ho.
28	10.889		Se rechaza la Ho.
29	13.5		Se rechaza la Ho
30	7.118		Se rechaza la Ho.

La Figura 4 muestra la variación de los $\aleph^2$ reales respecto del $\aleph^2$ teórico, se observa la potencia del contraste de hipótesis en está categoría con mayor fuerza entre los ítems 26, 28,29,30. En el ítem 27 aunque se rechaza la hipótesis nula la potencia del contraste es menor. Para esta categoría la intervención fue bastante efectiva dado al nivel de contraste de los ítems intervinientes.

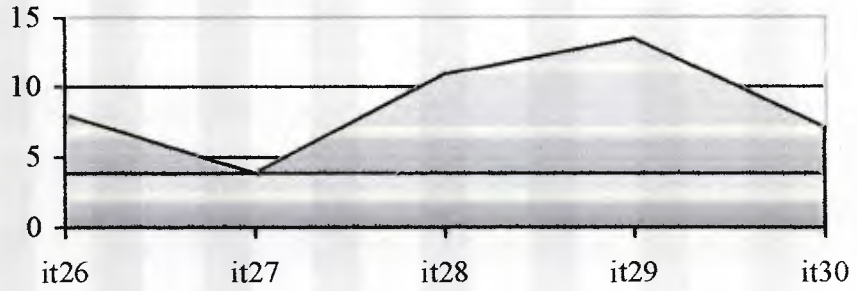


Figura 4. Relación de Ji-cuadrado teórico con el real para la categoría revalorización.

Discusión

Vistos los resultados obtenidos se puede precisar que la hipótesis referida a la aplicación de un programa intervención centrada en la transformación, instrucción, valorización y revalorización, incidirá en el mejoramiento de la reflexión en los alumnos de 8vo grado en la asignatura historia de Venezuela, fue lograda. La prueba no paramétrica de Friedman aplicado al pretest y postest, tuvo el efecto esperado en los participantes del estudio.

En la sección siguiente se discutieron los resultados obtenidos a la luz de la literatura revisada y relacionada con el objeto de estudio.

En relación con los efectos del pensamiento reflexivo, se podría señalar que los resultados obtenidos fueron similares a las investigaciones revisadas en el uso del pensamiento crítico, reflexión y metacognición. A pesar de no centrarse algunas investigaciones en programas de intervención los resultados fueron similares al estudio realizado.

En investigación realizada por Brown (1994), las estudiantes adquirieron habilidades de investigación grupal e independiente en un ambiente metacognitivo y

bajo el concepto de reflexión, a partir de lecturas realizadas, los estudiantes involucrados fueron niños y adolescentes. El aumento generado fue dado en un programa de Fomentando Comunidades de Aprendizaje.

Los resultados de la investigación muestran la efectividad de esta propuesta para promover el aprendizaje y para la adquisición de destrezas metacognitivas, entre los hallazgos destacan la transferencia de estos logros a otras áreas académicas, así como la permanencia en el tiempo de las competencias adquiridas.

Los trabajos de Borkowski (1995), realizado con dos grupos: mantenimiento y entrenamiento, los resultados mostraron que el grupo de entrenamiento que recibió tratamiento de comportamiento estratégico reflexivo, las tareas de generalización fueron significativamente superior al del grupo de mantenimiento, utilizando estrategias más elaboradas al momento de realizar las actividades reflexivas.

Las conclusiones arrojadas por este estudio es que los jóvenes que tienen facilidad para mantener y generalizar estrategias aprendidas son los que poseen niveles de reflexión más altos. Borkowski coincide con Brown y Campione (1987), en que el conocimiento metacognitivo se desarrolla a partir de un acceso reflexivo al conocimiento estratégico.

Martín (2001), comprobó que la intervención del profesor bajo el esquema de facilitador con materiales de lectura siguiendo un programa de intervención beneficia el aprendizaje de estrategia metacognitiva y ayuda a la transferencia de estas a otras áreas o ambientes extra académicos. La naturaleza en el uso de estrategia metacognitiva influyó de manera positiva en el mejoramiento del proceso de reflexión en esta investigación.

Díaz (2001), al comparar las calificaciones obtenidas en el pre y postest de los alumnos en la sección de pensamiento crítico y contrastarla, encontró que el grupo logró avances estadísticamente significativo. En cuanto al pensamiento crítico, éste se incrementó como resultado de la exposición de programa de intervención, tratado bajo el esquema del programa de intervención del estudio.

Bareiter & Scardamalia, 1989; Borkowski, 1992, Campione 1987, llegaron a la conclusión de acuerdo a diferentes investigaciones, que una de las ideas manifiestas es la ayuda que reciben los alumnos de parte del profesor, experto o experimentado, ya que despliega una serie de actividades encaminadas a dar información sobre las tareas y sobre la estrategia adecuada para resolver el problema de tipo metacognitivo. De igual manera, éstas les proporcionan indicaciones explícitas sobre la manera de controlar y evaluar la aplicación de dicha estrategia.

Chickering & Gramson (1996), concluyeron que la cooperación entre los estudiantes fundamenta una buena práctica educativa. Exponen también, que el aprendizaje mejora cuando es fruto del trabajo en equipo, generando un buen aprendizaje social producto de la colaboración. Cuando se trabaja junto con una tarea la dependencia mutua les motiva a esforzarse para alcanzar el éxito. Al ayudar a sus compañeros a hacer las cosas bajo un ambiente reflexivo logran alcanzar sus metas llegando a apreciar lo realizado.

Como lo demuestra la literatura no es posible en un corto tiempo que los alumnos aprendan a reflexionar sobre su propio aprendizaje, sin embargo, las investigaciones demuestran que si pueden reflexionar sobre contenidos de las asignaturas y en especial si lo realizan bajo una práctica recíproca.

Por consiguiente, los estudiantes deben ser individuos autónomos y estratégicos a la hora de procesar información, en especial si son entrenados en estrategias metacognitivas, propiciando la independencia, la planificación y el control de estrategias reflexivas que propicien el aprendizaje efectivo.

En función de lo planteado anteriormente, en la discusión se expondrán recomendaciones obtenidas del presente estudio.

Recomendaciones

Se recomienda la formación del profesorado en estrategias metacognitivas y aprendizaje recíproco para que puedan adquirir los conocimientos necesarios y así guiar con éxito el trabajo en grupo de los alumnos.

De igual manera, se recomienda hacerles seguimiento a los alumnos que participaron en el estudio para determinar, si la intervención sería efectiva a largo plazo y si los alumnos son capaces de hacer transferencia al resto de las asignaturas.

Es importante en este tipo de estrategia la calidad del material, es por ello que el grado de avance de los alumnos está condicionado por el tipo y contenido de la enseñanza recibida, pero también por el perfil y habilidades de estudio poseído por estos.

De igual manera hay que destacar los conocimientos previos sobre determinados conceptos históricos y las habilidades de comprensión de lectura y comprensión escrita y la ubicación espacio-temporal (fechas, lugares, periodos) así como desconocimiento o confusión de personajes históricos.

La gran complejidad que entraña el desarrollo de las habilidades de dominio en el aprendizaje de contenidos históricos y, en el caso que aquí interesa la

adquisición de habilidades de pensamiento crítico, implican procesos que se gestan progresivamente, involucran diversos componentes, son difíciles de evaluar, las respuestas varían en función de contenidos y tareas concretas. Es por ello que hay que profundizar más en el proceso de adquisición de pensamiento reflexivo por medio de investigaciones profundas y de mayor tiempo de ejecución.

Se requiere iniciar una línea de investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de dominio en el campo de la historia en todo sus ámbitos (pensamiento crítico, tiempo histórico, causalidad...) a nivel de la tercera etapa y profesional, conjuntamente con los contenidos a fin de lograr un panorama completo. Sobre todo resultaría interesante el seguimiento longitudinal a lo largo de los tres años de la Educación Básica de la tercera etapa comenzando con el séptimo grado, 8vo y 9no grado, para ver como se desarrollan dichas habilidades en los estudiantes. También sería importante plantear modelos de enseñanza explícita de las mismas que puedan ser trabajados por los docentes en clase, en todo caso con algún tipo de asesoría psicopedagógica.

Difusión

En la siguiente sección se plantea como se difundirán los resultados del estudio realizado.

En primera instancia se les presentará un informe con la estrategia estudiada y los resultados obtenidos, a la dirección y departamento académico de la institución De igual manera, se difundirá talleres a los profesores de la asignatura de Historia de Venezuela, Historia Universal e Historia Contemporánea y luego ser llevado a los demás colegas de las otras asignaturas.

Así mismo, se realizará reunión con los alumnos que participaron en el estudio para darles a conocer los resultados obtenidos.

El Trabajo Especial de Grado, estará disponible en la Biblioteca de la U.C.A.B. y el mismo podrá ser utilizado como referencia en cuanto a la estrategia y ser adaptada al medio de las personas consultantes.

Dentro de la Institución existen profesores capacitadores, a ellos se les entregará el trabajo para que utilicen la estrategia para ser divulgada entre los profesores del liceo y entre profesores de otras instituciones de la Parroquia.

Finalmente, los resultados podrían ser divulgados a nivel del municipio, por medio del Centro de Formación Permanente del Municipio Autónomo Caroní, el cual se encarga de dictar talleres, seminarios y capacitación general al personal educativo del municipio.

Referencias

Afanasiev, V. (1996). *Fundamentos de filosofía.* Bogotá, Colombia: Gráficas Modernas.

Arias, A. (s.f.). *Historia de Venezuela.* 8vo grado Educación Básica. Caracas, Venezuela: Romor.

Aristóteles. (1992). *Tratado de lógica. El Organon.* Bogotá, Colombia: Gráficas Modernas.

Ary, D. & Jacobs, A. (1997). *Investigación pedagógica.* (2a. ed.). México: McGraw-Hill.

Barberá, E. (2000). Las estrategias en el área de matemática. En Monereo C. (Coord.). *Estrategias de aprendizaje.* Madrid, España: VISOR.

Bardavio, N. (1999). *L'arqueología prehistórica a l'ensenyament obligatori de l'estat espanyol: história i perspectivas.* Universitat d'Alacant. Recuperado el 18 de noviembre de 2005 de http://www.ua.es/didactica/ numero8/ investigacion.html.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1989). *Intencional learning as a goal of instruction.* Hillsdale, Nueva York: Eribaum.

Borkowski, J.G. (1992). *Metacognitive theory: A framework for teaching literary, writing and math skills.* New York:Springer-Verlag.

Borkowski, J.G. (1995). *Signs of intelligence: Strategy generalization and metacognition.* San Diego, C.A:Academic Press.

Brown, A. (1994). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist, 52,* 74-96.

Brunner J. S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje.* Madrid, España: NARCEA.

Campione, J.C. (1987). *Metacognitive components of instructional research with problem learners.* Hillsdale. Nueva York: Eribaum.

Chickering, A. & Gramson, Z. (1996). Seven principles for good practice in undergraduate education. *New direction for teaching and learning, 47,* 89-93.

De Bono, E. (1997). *Aprende a pensar por ti mismo.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dewey, J. (1989) *Cómo Pensamos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenido histórico en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de investigación Educativa, 6* (13), 525 – 554.

Epstein, T. (1997). Learning history from whose perspective? *Education Digest, 62*, 8. Recuperado el 16 de noviembre de 2005 de http://search.epnet.com/login. asp? direct=true&db=aph&an=0013127&lang=es.

Gallego, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programa de intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Escuela española.

Greimas, J. & Courtés J. (1991). *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid, España: Gredos.

Guilford, J.P. (1978). *Creatividad y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3a ed.). México: McGraw-Hill.

Ishikama, K (1985). *Guía de Control de Calidad*. Nueva Cork: UNIPUB.

Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. (4a ed.). México: McGRAW-HILL.

Martín, I. J. (2001). Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencia. Departamento de didáctica, Organización y Método de Investigación. Universidad de Salamanca. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 7*. Recuperado 20 de noviembre 2005 de http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_2.htm.

Mcguigan, F. J. (1996). *Psicología Experimental. Métodos de investigación*. (6a ed.). Naucalpan de Juárez, México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Mayer, R. E. (1986). *Pensamiento, Resolución de problemas y cognición*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Meichembaum, D. (1997). *Cognitive-Behavior modification: An integrative approach*. Plenum Press. New York.

Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. (5a ed). Barcelona, España: Gedisa.

Nacional Center for Research on Teacher Learning Collage of Education, Michigan State University. (1995) *How teacher learn to engage students in active learning*. Recuperado el 14 de noviembre de 2005 de http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9606031206&lang=es.

Padua, J. (2000). *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Perkins, D. (1999). *La Escuela inteligente*. Barcelona, España: Gedisa.

Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana-Cuba: Editorial Revolucionaria.

Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. (7a ed.). Mansilla-Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.

Piaget, J. (1977). *El juicio y el razonamiento en el niño*. (3a ed.). Mansilla-Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.

Picón, M. (1986). *Los días de Cipriano Castro*. (4a ed.). Caracas, Venezuela: Academia Nacional de la Historia.

Pierre, F. (1974). *Educación y reflexión*. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.

Poggioli, L. (1997). *Estrategia cognoscitiva: una perspectiva teórica*. Caracas, Venezuela: Fundación Polar.

Riviére, A. (1988). *La psicología de Vygotsky*. (3a ed.). Madrid, España: Visor.

Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, España: NARCEA.

Servera, M. (s.f.). *El enseñar a pensar y la instrucción en estrategias cognitiva*. Docentes técnicas de la AFUNTAP. Departamento de psicología. Universitat de les Illes Balears. Recuperado el 20 de febrero de 2006 de http://wwwa funtap.com/down/ens_pensar.pdf.

Uch Portal de estudiantes de recursos humanos (s.f.). *Diagrama Causa – Efecto*. Recuperado el 14 septiembre de 2005 de http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/diagcausefec.htm.

Vigotsky, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia.* (3a ed.). Madrid, España: Akal.

Vuigotskij, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Ciudad de la Habana, Cuba: Científico – Técnica.

Wood, D. J., Bruner J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100.

Anexo A

Prueba Objetiva Historia de Venezuela

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio de Educación y Deporte

Evaluación Objetiva de Historia de Venezuela

Nombre y Apellido_____Sección: _____N° de Lista ___

1. Haz una reflexión sobre el sueño integracionista de Simón Bolívar (la Gran Colombia), qué opinas. Se podría aplicar en la actualidad.
2. Responde a estas preguntas en relación con el Congreso de Valencia de 1830?
   a. ¿con qué fin se estableció?
   b. ¿Cuáles fueron las decisiones más importantes que se adoptaron?
3. Señala las diferencias existentes entre:
   a. Sistema centralista y sistema federal. Da ejemplos de cada uno.
   b. Conservador y liberal. Da ejemplo
4. Establece semejanzas y diferencias entre la Constitución de 1830 y la de 1999

	Constitución de 1830	Constitución 1999
Forma de Estado		
Territorio nacional		
Poderes Públicos		
Derecho al voto		

5. ¿Cuáles son las razones que explican la crisis económica de Venezuela a raíz de su separación de la Gran Colombia?
6. ¿Estas de acuerdo en que Venezuela se separar de la Gran Colombia? ¿por qué?
7. Explica por qué se dio la deuda externa en la GRAN Colombia
8. Compara las líneas definidas en el tratado Michelena – Pombo, con el mapa actual de Venezuela (Haz un dibujo de ambos mapa). Explica detalladamente lo que observas, qué territorios perdió, cuántos Kilómetros?
9. La superficie de la Capitanía general de Venezuela era de aproximadamente 1.500.000 Kilómetros cuadrados. Actualmente es de 915.750 Km2. La superficie de la Zona en Reclamación es de 159.500 Km2. ¿Qué opinas al respecto?, ¿crees qué esta bien la pérdida de territorio?, ¿por qué?. ¿crees que Venezuela debe seguir perdiendo territorio?, ¿Qué harías tú para solucionar esta situación?

Nota:

- Cada respuesta tiene un valor de 2 ptos, excepto la n° 9 que vale 4 puntos.
- Trata a lo máximo de NO COPIAR DEL LIBRO, lee, interpreta, hazte tus propias ideas y luego las escribes.
- Recuerda por cada tres errores ortográficos pierdes 0,5 ptos.

Anexo B

Entrevista a Docente

1. ¿Cuál es el problema más relevante en Historia de Venezuela de 8vo grado?

2. ¿Tiene antecedentes del problema que se está planteando

3. ¿Tiene conocimientos de estudios investigativo del problema planteado o intento de ello?

4. ¿Por qué no ha sido resuelto?

5. Tiene otro comentario

Anexo C

Diagramas Causa – Efecto Docentes

Diagrama causa-efecto Docente 1

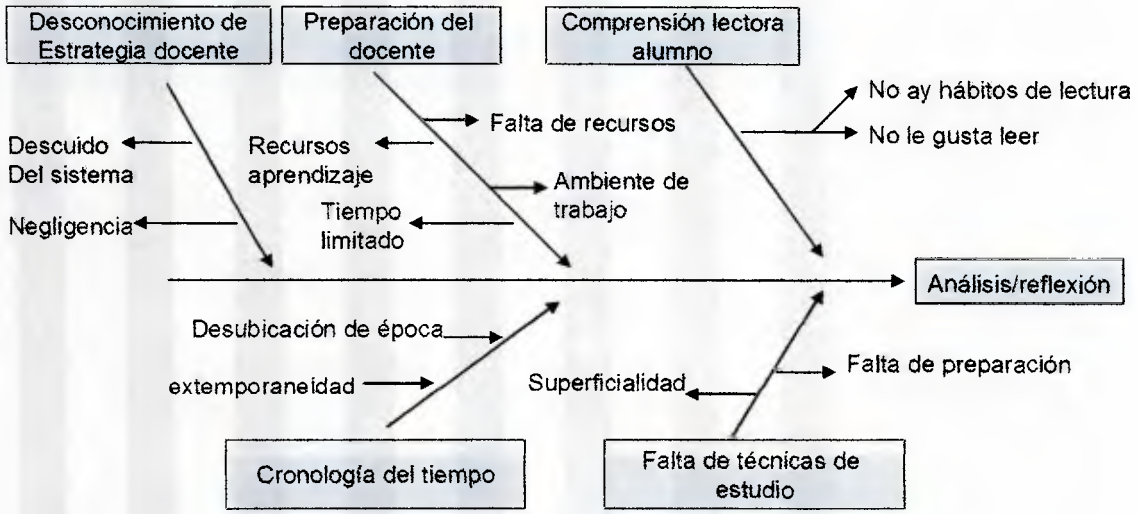


Diagrama causa – efecto docente 2

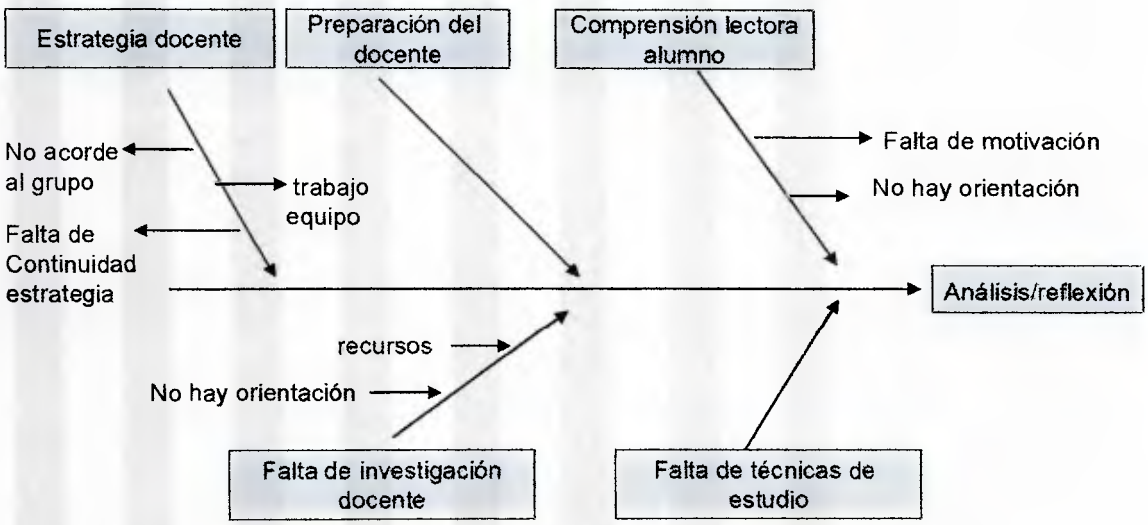


Diagrama causa – efecto Docente 3

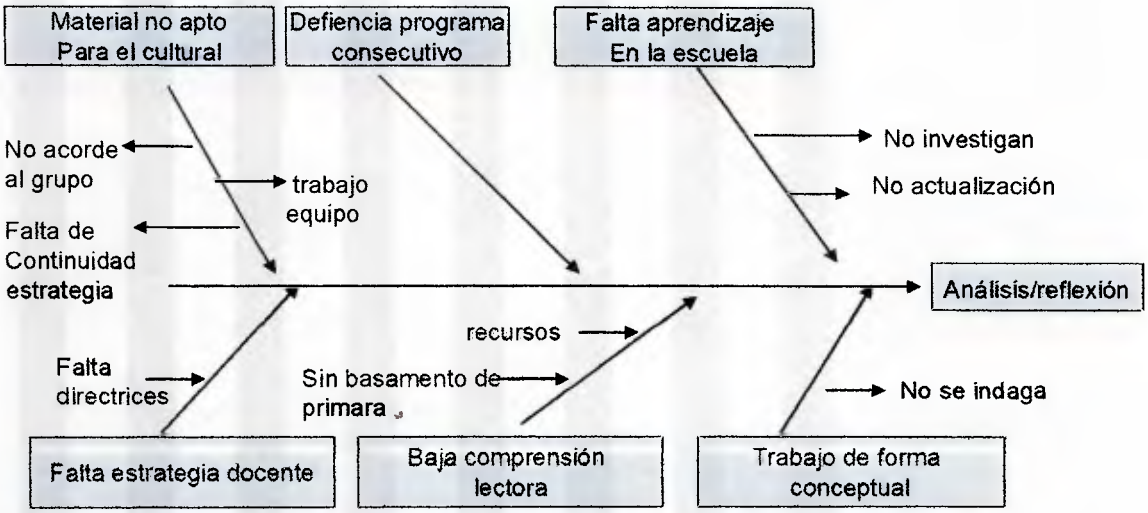


Diagrama causa – efecto Docente 4

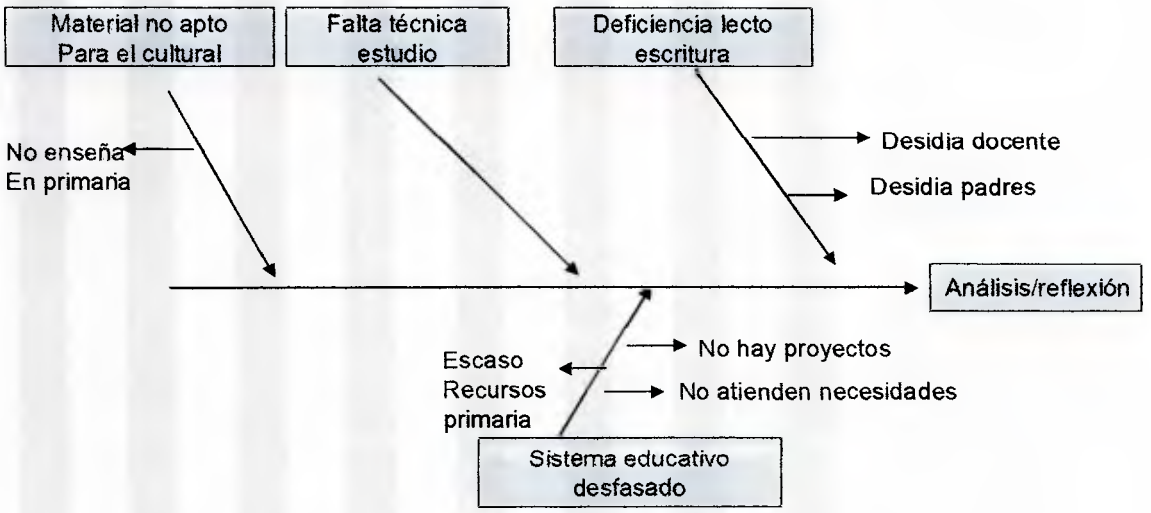
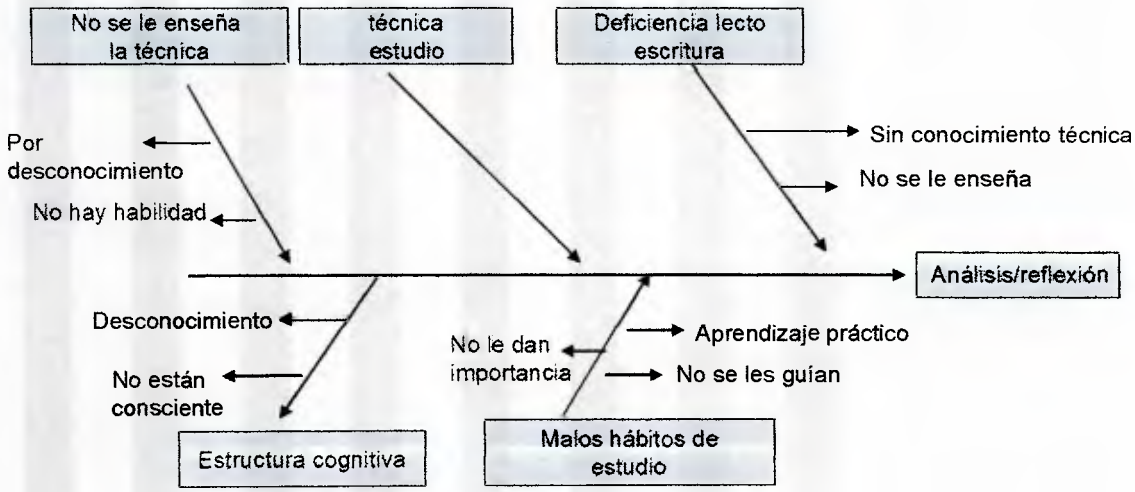
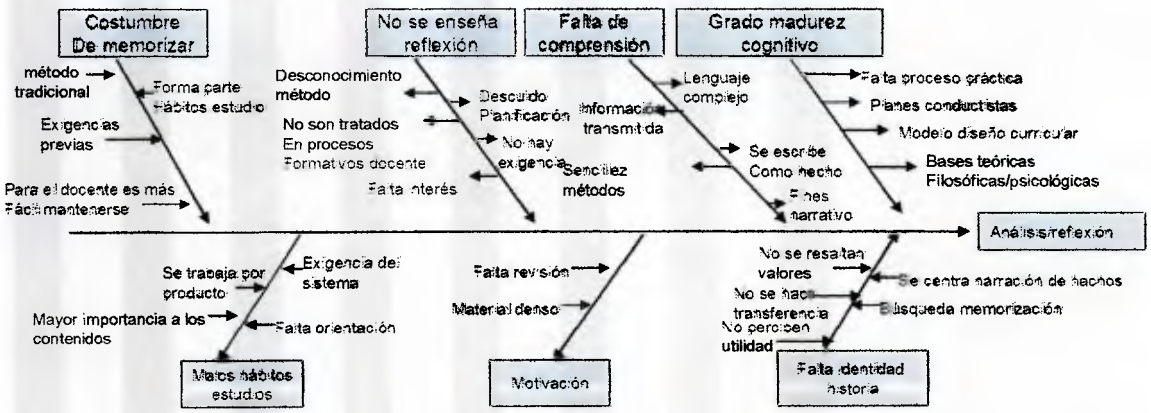


Diagrama causa – efecto Docente 5



Anexo D

Diagrama Causa – Efecto General


Costumbre De memorizar
No se enseña reflexión
Falta de comprensión
Grado madurez cognitivo
método tradicional
Forma parte Hábitos estudio
Exigencias previas
Para el docente es más Fácil mantenerse
Desconocimiento método
Descuido Planificación
No son tratados En procesos Formativos docente
No hay exigencia
Falta interés
Información transmitida
Lenguaje complejo
Sencillez métodos
Se escribe Como hecho
Fines narrativo
Falta proceso práctica
Planes conductistas
Modelo diseño curricular
Bases teóricas Filosóficas/psicológicas
Análisis/reflexión
Se trabaja por producto
Exigencia del sistema
Mayor importancia a los contenidos
Falta orientación
Malos hábitos estudios
Falta revisión
Material denso
Motivación
No se resaltan valores
No se hace transferencia
No perciben utilidad
Se centra narración de hechos
Búsqueda memorización
Falta identidad historia

Anexo E

Matriz de Variable

	Variable	Ítems	Escala
Reflexión	Transformación: agrupación de los contenidos en función de su utilización. -Selección: forma en que son asumidos los contenidos por parte del alumno. -Utilización: forma como se emplean los contenidos -Adaptación: realización de transferencia de contenidos del pasado al presente.	1. Todos los contenidos son importantes para ti. 2. Te llama la atención los contenidos cronológicos. 3. Me gustan los contenidos expositivos 4. Me gusta leer los hechos históricos 5. considero la historia sólo como una asignatura a estudiar. 6. Lo aprendido en historia lo empleo en otras asignaturas. 7. Llego a casa hablando de lo aprendido en Historia de Venezuela. 8. Los hechos históricos me sirven para mi vida cotidiana. 9. Las situaciones de la historia los vinculo con los hechos actuales. 10. Los hechos históricos para ti tienen trascendencia en la actualidad. 11. Consideras que los hechos históricos influyen en los acontecimientos actuales.	1. Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni deacuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Muy de acuerdo
	Instrucción: Referida al apoyo que se dan entre sí los alumnos -Explicación: Apoyo explicativo de los contenidos entre los alumnos. -Motivación: impulso motivacional que se dan los alumnos	12. Las actividades están propuestas para ser consultadas con tus otros compañeros. 13. Apoyas a tus compañeros si presentan dificultad 14. Comparten opiniones entre ustedes, referidas a las actividades 15. Le expones tus puntos de vistas a tus compañeros 16. Impulsas a tus compañeros a seguir adelante en las actividades 17. Asumes puntos de vista y lo defiendes	1. Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni deacuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Muy de acuerdo
	Valoración: emisión de	18. Al presentarse un hecho histórico emites juicios de valor	1. Muy en desacuerdo

	juicios de valor sobre hechos históricos. -Emisión de juicios	19. Contradices los hechos históricos 20. Eres capaz de modificar los hechos históricos 21. Puedes juzgar a los personajes históricos 22. Compara las acciones históricas entre sí. 23. Realizas comprobación de los hechos históricos 24. Una vez que experimentas los hechos puede adoptar nuevas posiciones al respecto. 25. Eres capaz de criticar los hechos una vez que has reflexionado.	2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Muy de acuerdo
	Revalorización: Una vez que los alumnos cumplen los pasos anteriores puede llegar a una comprensión más completa de la que poseía al momento inicial. - Comprensión	26. Puedes opinar con base acerca de acontecimientos históricos 27. Reconfirmas los acontecimientos dados. 28. Asumes posición de defensa antes ciertas posturas históricas 29. Mides a los personajes por sus acciones 30. puedes decir por qué los hechos y los personajes asumieron determinadas actitudes.	1. Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni deacuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Muy de acuerdo

Anexo F

Instrumento de Medición

Estimado alumnos, este instrumento ha sido elaborado para determinar el nivel de reflexión que aplicas en tus actividades de Historia de Venezuela.

No es necesario que escribas tu nombre, ni de la institución es totalmente anónima.

No respondas a la ligera, lee cuidadosamente cada ítem. Responde cuando estés seguro de la respuesta, si tienes dudas consulta a la profesora.

Al momento de responder sólo debe escoger una de las cinco opciones que se presentan debajo de cada pregunta. Encierra la opción dentro de un círculo una vez que estés seguro de la alternativa que describas tu opinión.

Es muy importante tu honestidad, al momento de responder

¡Muchas gracias, por tu atención!

A continuación se encontrarás un cuestionario cuyo propósito es determinar el nivel de reflexión que utilizas en la signatura Historia de Venezuela. Lee los ítems cuidadosamente y marca con una X en cada uno de ellos de acuerdo con la siguiente escala. Responde con sinceridad. ¡Gracias por tu colaboración!

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Ítems	1	2	3	4	5
1. Todos los contenidos son importantes para ti.					
2. Te llama la atención los contenidos cronológicos.					
3. Me gustan los contenidos expositivos					
4. Me gusta leer los hechos históricos					
5. Considero la historia sólo como una asignatura a estudiar.					
6. Lo aprendido en historia lo empleo en otras asignaturas.					
7. Llego a casa hablando de lo aprendido en Historia de Venezuela.					
8. Los hechos históricos me sirven para mi vida cotidiana.					
9. Los hechos históricos son similares a los actuales.					
10. Los hechos históricos para ti tienen trascendencia en la actualidad.					
11. Consideras que los hechos históricos influyen en los acontecimientos actuales					
12. Las actividades están propuestas para ser consultadas con tus otros compañeros.					
13. Apoyas a tus compañeros si presentan dificultad					
14. Comparten opiniones entre ustedes, referidas a las actividades					
15. Le expones tus puntos de vistas a tus compañeros					
16. Impulsas a tus compañeros a seguir adelante en las actividades					
17. Asumes puntos de vista y lo defiendes					
18. Al presentarse un hecho histórico puedes asumes posición crítica					
19. Contradices los hechos históricos					
20. Eres capaz de modificar los hechos históricos					
21. Puedes juzgar a los personajes históricos					
22. Compara las acciones históricas entre sí.					
23. Realizas comprobación de los hechos históricos					
24. Una vez que experimentas los hechos puede adoptar nuevas posiciones al respecto.					
25. Eres capaz de criticar los hechos una vez que has reflexionado					
26. Puedes opinar con base acerca de acontecimientos históricos					
27. Reconfirmas los acontecimientos dados.					
28. Asumes posición de defensa antes ciertas posturas históricas					
29. Mides a los personajes por sus acciones					
30. Puedes decir por qué los hechos sucedieron y porqué los personajes asumieron determinadas actitudes.					

Anexo G

Resultado de la Prueba Piloto

Análisis de fiabilidad

****** Method 1 (space saver) will be used for this analysis ******

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 15.0 N of Items = 30

Alpha = ,8830

Anexo H

Prueba no Paramétrica de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM1	1,32
VAR00001	1,68

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	5,261
gl	1
Sig. asintót.	,022

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM2	1,28
VAR00002	1,72

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	6,259
gl	1
Sig. asintót.	,012

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM3	1,35
VAR00003	1,65

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	4,765
gl	1
Sig. asintót.	,029

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM4	1,58
VAR00004	1,42

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	1,667
gl	1
Sig. asintót.	,197

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM5	1,20
VAR00005	1,80

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	14,727
gl	1
Sig. asintót.	,000

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM6	1,27
VAR00006	1,73

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	9,800
gl	1
Sig. asintót.	,002

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM7	1,33
VAR00007	1,67

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	5,000
gl	1
Sig. asintót.	,025

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM8	1,32
VAR00008	1,68

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	6,368
gl	1
Sig. asintót.	,012

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM9	1,70
VAR00009	1,30

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	6,545
gl	1
Sig. asintót.	,011

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM10	1,33
VAR00010	1,67

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	6,250
gl	1
Sig. asintót.	,012

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM11	1,60
VAR00011	1,40

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	2,000
gl	1
Sig. asintót.	,157

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM12	1,30
VAR00012	1,70

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	6,545
gl	1
Sig. asintót	,011

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM13	1,28
VAR00013	1,72

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	6,760
gl	1
Sig. asintót.	,009

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM14	1,18
VAR00014	1,82

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	14,440
gl	1
Sig. asintót.	,000

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM15	1,67
VAR00015	1,33

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	5,000
gl	1
Sig. asintót.	,025

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM16	1,57
VAR00016	1,43

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	1,000
gl	1
Sig. asintót.	,317

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM17	1,67
VAR00017	1,33

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	5,000
gl	1
Sig. asintót.	,025

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM18	1,35
VAR00018	1,65

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	4,263
gl	1
Sig. asintót.	,039

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM19	1,27
VAR00019	1,73

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	8,909
gl	1
Sig. asintót.	,003

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM20	1,40
VAR00020	1,60

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	1,636
gl	1
Sig. asintót.	,201

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM21	1,27
VAR00021	1,73

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	7,538
gl	1
Sig. asintót.	,006

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM22	1,33
VAR00022	1,67

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	4,545
gl	1
Sig. asintót.	,033

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM23	1,32
VAR00023	1,68

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	6,368
gl	1
Sig. asintót.	,012

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM24	1,33
VAR00024	1,67

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	4,167
gl	1
Sig. asintót.	,041

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM25	1,35
VAR00025	1,65

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	4,263
gl	1
Sig. asintót.	,039

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM26	1,30
VAR00026	1,70

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	8,000
gl	1
Sig. asintót.	,005

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM27	1,35
VAR00027	1,65

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	3,857
gl	1
Sig. asintót.	,050

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM28	1,27
VAR00028	1,73

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	10,889
gl	1
Sig. asintót.	,001

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM29	1,20
VAR00029	1,80

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	13,500
gl	1
Sig. asintót.	,000

a. Prueba de Friedman

Rangos

	Rango promedio
ITEM30	1,32
VAR00030	1,68

Estadísticos de contraste[a]

N	30
Chi-cuadrado	7,118
gl	1
Sig. asintót.	,008

a. Prueba de Friedman

Anexo I

El Gobierno de Cipriano Castro

De Mariano Picón Salas

Caracterización e Inicios
(Equipo 1)

Bajo la dirección del presidente Cipriano Castro se fabrica el puente que aleja al país de las vicisitudes del siglo XIX y lo obliga a transitar hacia los tiempos actuales, a través del desarrollo de los siguientes fenómenos: a) culminación del proceso de fragmentación política; b) relativa incorporación de una nueva dirigencia en los campos administrativo y castrense; c) ascenso nacional del general Juan Vicente Gómez; d) desarrollo transitorio del nacionalismo; e) enfrentamiento con el capital monopolista extranjero; f) mayor presencia de Estados Unidos en la determinación de la política y la economía nacionales. Antes que un proceso acabado que traduzca a plenitud la presencia de un estilo distinto de gobierno en relación con el esquema tradicional del liberalismo amarillo, la gestión castrista, denominada Restauración Liberal, es más bien un período de transición cuyas metas iniciales fracasan por el establecimiento de una dictadura personalista así como por la corrupción que llega a dominar la cúpula del poder político y provoca su término por un golpe de Estado. La Restauración Liberal encuentra origen en la desestabilización del gobierno de Ignacio Andrade que pierde su principal apoyo cuando muere el general Joaquín Crespo mientras combate el alzamiento del general José Manuel Hernández (16.4.1898). A la desaparición de Crespo se juntan contra el Gobierno el descenso de los ingresos fiscales y el aumento de las presiones foráneas en relación con el pago de la deuda pública, factores conducentes a un clima de disensión doméstica. Tal situación acelera los planes de Castro, quien invade a Venezuela desde Colombia el 23 de mayo de 1899. El general andino ofrece entonces un cambio radical en las cuestiones del gobierno, «Nuevos hombres, nuevos ideales, nuevos procedimientos», reza su proclama revolucionaria. La cadena de éxitos de la Revolución Liberal Restauradora (mayo-septiembre 1899) responde a la existencia de un comando homogéneo que logra imponerse ante las distintas jefaturas del Ejército constitucional y saca ventaja en los tratos políticos por la defección de importantes personeros del gobierno. En definitiva el presidente Andrade marcha al exilio para que Castro comience su gestión con el apoyo de los caudillos que antes lo adversaban; y con la incorporación de un grupo venal que lo acompaña desde su entrada a la ciudad de Valencia, al cual se le conocerá con el nombre de Círculo Valenciano. Con un primer gabinete conformado en su totalidad por protagonistas del liberalismo decimonónico, sin participación del núcleo andino que lo ha acompañado desde el comienzo de su peripecia, comienza entonces formalmente el Gobierno Restaurador.

Enfrentamiento con el Capital y los Caudillos
(Equipo 2)

Con la excepción del general Antonio Paredes, quien se hace fuerte en Puerto Cabello en defensa de la legalidad del gobierno de Ignacio Andrade, todos los militares y políticos apoyan al nuevo régimen. Pero se trata de una colaboración transitoria que hace crisis entre 1900 y 1902, cuando estallan otra vez los levantamientos. Al comienzo de manera dispersa, pero luego mediante la creación de una gran alianza, los antiguos protagonistas de la vida pública venezolana reaccionan contra Cipriano Castro, quien, aunque no representa una concepción opuesta en esencia a la que ellos comparten, sintetiza un liderato de nuevo cuño que tiende a concentrar en un solo y único foco los resortes del poder. En última instancia, el modelo condensado en Castro se impone ante el agotado proyecto de los caudillos. El primer movimiento de oposición es dirigido por el general José Manuel Hernández, el Mocho, quien renuncia a su cargo de ministro de Fomento en el primer gabinete para hacer la guerra en el interior con un contingente cercano a los 5.000 hombres (27.10.1899), pero es derrotado en mayo de 1900. Paralelamente, surge un conflicto con los banqueros capitalinos quienes le niegan un crédito urgente al Gobierno (diciembre 1899). Ante la negativa, el presidente Castro ordena la prisión de los más prominentes banqueros, encabezados por Manuel Antonio Matos, factor principal del Banco de Venezuela. La drástica actitud del Gobierno muda el parecer de los gerentes y abre, desde luego, un nuevo foco de descontento. En octubre de 1900 se levanta en armas Nicolás Rolando, proclamando la autonomía de Guayana. En diciembre del mismo año, Celestino Peraza dirige una insurrección en los llanos. Pedro Julián Acosta pretende sublevar la región oriental, en febrero de 1901. Juan Pietri intenta lo mismo en Carabobo. En julio, Carlos Rangel Garbiras invade por la frontera del Táchira, con tropas y bagajes colombianos. Son conatos aislados que fracasan ante un grupo coherente de combate en el cual comienzan a destacarse los nuevos oficiales andinos: Juan Vicente Gómez, Juan Alberto Ramírez, Celestino Castro, Pedro María Cárdenas, Francisco Antonio Colmenares Pacheco y Román Moreno, entre otros. A diferencia de los insurgentes, actúan de manera coordinada y atienden a la exclusiva jefatura de Cipriano Castro. Pero hay un nuevo elemento a través de cuya formación puede el Gobierno controlar la situación: la puesta en marcha de un plan cabal para la creación de un ejército moderno. Desde los primeros meses de 1901, Castro eleva el pie de la fuerza nacional hasta 30 batallones, provee de armamento moderno a la oficialidad, aumenta el parque de reserva mediante la adquisición de fusiles modernos, compra trenes de artillería de montaña, funda una maestranza general para el servicio de las 3 armas, crea el arsenal de la Marina e introduce algunas variantes en el uniforme de la tropa. Con estas reformas, ocurridas entre 1901 y 1902, sienta las bases para la liquidación de la manera antigua de hacer la guerra y para la creación de una organización militar diferente de la montonera. Sin embargo, los tempranos éxitos en el plano de la política interna no se compadecen con la errática actuación en el terreno internacional.

El Asfalto y la Libertadora
(Equipo 3)

Mayor trascendencia tiene el enfrentamiento con la empresa de capital norteamericano New York and Bermúdez Company, en cuanto promueve una nueva y mayor reacción contra el Gobierno. Detentora por transferencia de la concesión otorgada a Horacio Hamilton en 1883 para la explotación del asfalto en el lago de Guanoco, la compañía norteamericana se ha visto envuelta en numerosos pleitos con anteriores gobiernos acerca de la validez de su concesión y de las condiciones de su operación. El conflicto se agudiza durante los primeros meses del gobierno de Cipriano Castro, resolviendo la compañía aproximarse a Manuel Antonio Matos y ofrecerle ayuda material para la organización de un levantamiento armado. La Compañía Francesa del Cable Interoceánico y la compañía alemana del Gran Ferrocarril de Venezuela se unen al grupo asfaltero ofreciendo apoyo logístico a la futura revolución. Con un aporte inicial de US $ 100.000 para la adquisición de un buque y armamento moderno que le entregan los gerentes de la New York and Bermúdez, Matos se convierte en cabeza de una gran asociación de caudillos venidos de todos los rincones con la intención de desplazar al advenedizo montañés que les disputa su viejo monopolio de poder. Así se fragua la Revolución Libertadora, que reúne bajo la jefatura del banquero, trocado en capitán, entre otros, a numerosos caudillos de importancia, entre ellos: Domingo Monagas, Luciano Mendoza, Ramón Guerra, Nicolás Rolando, Gregorio Segundo Riera, Juan Pablo Peñaloza, Antonio Fernández, Amábile Solagnie, Pedro Ducharne, Horacio Ducharne, Zoilo Vidal, Rafael Montilla y Luís Loreto Lima. Las acciones comienzan el 19 de diciembre de 1901 con el levantamiento de Luciano Mendoza en La Victoria. La revolución se extiende y logra consolidar su posición, particularmente en el oriente y en Guayana. Pero pronto surgen roces entre los distintos jefes y la heterogénea confabulación sufre un golpe mortal en la batalla de La Victoria (22.10-2.11.1902). Allí Castro pone en fuga a un ejército de 14.000 hombres que se dispersa en 3 menguadas fracciones. En adelante, los caudillos venezolanos no lograrán construir un movimiento compacto frente al poder central y se convierten en segundones de la escena política. Por otra parte, como corolario del triunfo de La Victoria, empieza el ascenso nacional de Juan Vicente Gómez, quien se encarga de perseguir los restos del contingente derrotado y culmina con fortuna su encomienda en Ciudad Bolívar, plaza que toma el 22 de julio de 1903.

El Bloqueo de Venezuela
(Equipo 3)

Mientras continúa la persecución de los caudillos, las potencias extranjeras, particularmente Inglaterra y Alemania, presionan con el objeto de obtener inmediata cancelación de los daños sufridos por sus súbditos en Venezuela en los últimos años, así como el cumplimiento, por parte del gobierno, de sus compromisos financieros. Según las estadísticas del año fiscal 1900-1901, el saldo global de la deuda externa asciende a la cantidad de Bs. 120.555.000. El aumento de la inestabilidad política y la disminución de los precios agrícolas, producen una abrupta ruptura del esquema de gastos públicos que impide atender puntualmente la presión de los acreedores. Pesa por sobremanera la carga del empréstito negociado en 1896 con el Disconto Gesellschaft de Berlín, poderoso organismo financiero que encabeza la lista de reclamantes apoyados por el régimen imperial del káiser alemán. Los acreedores pretenden imponer de manera unilateral el cobro inmediato de sus cuentas y ante la negativa del presidente Castro, las armadas de Alemania e Inglaterra resuelven, el 9 de diciembre de 1902, ocupar el puerto de La Guaira y establecer un bloqueo a las costas venezolanas. El 12 del mismo mes, Italia se une al bloqueo y en breve, Francia, Holanda, Bélgica, España y México se unen al grupo inicial de reclamantes. Dirigidos por el almirante británico sir Archibald Douglas, los invasores capturan la modesta «armada de guerra» nacional; bombardean a Puerto Cabello (13.12.1902) e intentan forzar la barra del lago de Maracaibo (17 y 21.1.1903) frente a la fortaleza de San Carlos, siendo, en este último caso, repelidos en ambas oportunidades. Después de publicar una alocución patriótica (9.12.1902), el presidente Castro ordena la preparación general del ejército para responder a la desigual confrontación y aumenta su plataforma política mediante un oportuno acercamiento al Mocho Hernández y a su Partido Liberal Nacionalista. En las principales ciudades del país se producen ruidosas manifestaciones de apoyo al «restaurador», en lo que se considera como una importante evidencia de nacionalismo antiimperialista. Aunque transitorio, el movimiento popular fortalece al Gobierno e influye en el sesgo que, en breve, toman los acontecimientos. La opinión política y el presidente se aproximan al Gobierno norteamericano, quien se ofrece como mediador, cuando aumentan los rumores en relación con el interés británico y alemán de asentar fuerzas permanentes en territorio venezolano. Gracias a la mediación de Estados Unidos, el conflicto cesa con la firma de los Protocolos de Washington (13.2.1903) que establecen acuerdos recíprocos para la cancelación progresiva de los reclamos presentados. Durante el bloqueo y en los meses siguientes, un movimiento popular de respaldo a Cipriano Castro se hace sentir en Latinoamérica, pero sólo un Gobierno protesta de manera expresa ante lo acontecido: la República Argentina, por intermedio de su canciller, Luís María Drago, expide el 29 de diciembre de 1902 un documento doctrinal sobre la ilegalidad del cobro violento de una deuda, ejercido por grandes potencias en detrimento de Estados pequeños.

Consolidación del Régimen
(Equipo 4)

El triunfo sobre los caudillos y el desenlace diplomático del bloqueo permiten al Gobierno un claro afianzamiento que comienza, en 1903, mediante una campaña para la liquidación del Partido Liberal Nacionalista. Castro promueve la asimilación de los nacionalistas a su causa «restauradora» y nombra al Mocho Hernández ministro plenipotenciario en Washington (1903-1904). Igualmente, desarrolla una vasta campaña publicitaria en El Constitucional de Caracas, el periódico oficioso del régimen. Como corolario, reforma la Constitución en 1904, con el objeto de permanecer en el poder. La nueva Constitución suspende el período vigente, designa a Castro presidente provisional y permite su elección para el período 1905-1911. Establece 2 vicepresidencias que recaen en Juan Vicente Gómez y José Antonio Velutini. El Gobierno promulga, también en 1904, 2 instrumentos legales de gran importancia: la Ley de Divorcio Civil y el Código de Minas. Este Código de Minas establece mayores impuestos para la explotación del asfalto y somete todos los juicios del caso a la jurisdicción exclusiva de los tribunales venezolanos. Ese mismo año signa también el comienzo del pleito contra los consorcios foráneos que participaron en la «Libertadora». Por órgano del procurador general de la República, se promueve juicio contra la New York and Bermúdez Company, en demanda de una indemnización por Bs. 50.000.000. El Departamento de Estado norteamericano amenaza con una invasión armada, mientras Castro «...nacionaliza el personal de la empresa...» Luego, se inicia una querella de expropiación contra otra empresa norteamericana, la Orinoco Steamship Company. Los sucesos aumentan las fricciones con la Casa Blanca para que finalmente se produzca, en 1908, la ruptura de relaciones diplomáticas. El 4 de septiembre de 1905, por intermedio de la Corte Federal, se disuelve el contrato con la Compañía Francesa del Cable Interoceánico. Posteriormente, Castro ordena la clausura de las oficinas de la empresa y la expulsión del encargado de negocios de Francia, Olivier Taigny, después de un tumultuoso proceso que culmina también en la ruptura formal entre ambos gobiernos (enero 1906). Paralelamente, ordena querellas contra la compañía alemana del ferrocarril y la requisa obligatoria de los buques de bandera holandesa. Nuevas rupturas de relaciones conllevan una gran operación diplomática y periodística de las potencias europeas y de Estados Unidos contra el «arrogante dictador» venezolano. Al mismo tiempo, comienzan los publicistas del régimen a perorar en diversos foros sobre una Doctrina Castro, especie de evangelio de las naciones pobres para la búsqueda de un nuevo orden internacional. En líneas generales, la actitud del gobierno venezolano hace vislumbrar una evidente estabilidad doméstica, pero se trata de un fenómeno pasajero por la descomposición que pronto comienza a observarse.

La Crisis Final
(Equipo 5)

La grave enfermedad y la urgente operación del presidente hacen ver la existencia de diversos grupos que pretenden el poder: el Círculo Valenciano; el grupo andino que encabeza Juan Vicente Gómez; el grupo castrista auténtico, que integran algunos familiares y políticos de antigua confianza y un grupo a cuyo mando está el general Francisco Linares Alcántara hijo. Mientras Castro convalece, las facciones inician un silencioso pugilato conocido como el episodio de La Conjura, a través del cual se pretende la eliminación física del vicepresidente Gómez. Los grupos de oposición que vagan en el exterior, especialmente en las Antillas vecinas, conocen la crisis de las facciones y comienzan a prepararse para una invasión armada. Se reaniman los planes de conspiración y surge como un posible líder del movimiento el general Antonio Paredes. En definitiva, va a sacar ventajas Juan Vicente Gómez por su aproximación a la esposa del mandatario, Zoila de Castro, quien lo ve como pieza de confianza mientras se restablece la calma. Por otra parte, Gómez inicia contactos con el Gobierno norteamericano gracias a la intervención de Lorena Ferreira, ministro del Brasil en Caracas, con el objeto de obtener su apoyo para una futura conspiración. Además, ya cuenta con una respetable fortuna personal y con el apoyo del grupo andino que se ha visto virtualmente desplazado durante 7 años. Pocas obras públicas se han construido en Venezuela en los años de la Restauración Liberal: el inicio de la edificación de la Academia Militar, la culminación de las sedes del Palacio de Justicia, del Ministerio de Hacienda y del teatro Nacional. Ahora, a partir de 1907, en medio de una severa postración, el país vive pendiente de la salud del primer mandatario quien, de nuevo, sufre una severa recaída sin que se advierta un desenlace oportuno. Algunos lo ven en la invasión de Antonio Paredes, quien fracasa y es fusilado sin fórmula de juicio (febrero 1907) ante la consternación colectiva. Otros creen encontrarlo en una nueva operación del riñón presidencial, mientras se encarga el general Gómez del poder, según lo establece la Constitución. A la postre, parece sensata la última alternativa y el presidente se embarca rumbo a Europa, el 24 de noviembre de 1908, para someterse a otra intervención quirúrgica en Alemania. La partida de Castro pone en marcha una confabulación, tanto nacional como internacional, que junta a los gobiernos resentidos por su política de querellas legales y expropiaciones violentas, así como los opositores al régimen de la Restauración Liberal. Al frente del movimiento internacional está Philander Knox, secretario de Estado de Estados Unidos, quien ofrece tempranos apoyos para un golpe de Estado y la simpatía de las potencias europeas al respecto. El golpe por fin se produce el 19 de diciembre de 1908 mientras el pueblo acepta con docilidad los sucesos. En breve, llegan a La Guaira el Maine, el Des Moines y el North Carolina, acorazados de guerra norteamericanos y un alto comisionado de la Casa Blanca, William I. Buchanan, desembarca con el objeto de ofrecerle un respaldo irrestricto al nuevo presidente, general Juan Vicente Gómez.

Anexo J

El Gobierno de Juan Vicente Gómez

Alberto Arias Amaro

Juan Vicente Gómez

(Grupo nº 1)

Juan Vicente Gómez, el más activo y eficaz colaborador de Castro, ejerció varias veces la presidencia provisional en las diversas ocasiones en que Castro se separó del gobierno. A fines de 1908, cuando Castro enfermo se ausentó a Europa, Gómez reaccionó contra él, se posesionó definitivamente del mando y se mantuvo en él, directa o indirectamente, por 27 años, hasta diciembre de 1935 fecha de su muerte, a la edad de 78 años. Durante ese largo período gobernó como dictador absoluto de Venezuela. Su gobierno ha sido el más duro y trágico que ha sufrido el país en toda su historia.

Al igual que otros caudillos en el poder, Gómez hizo reformar varias veces la constitución para alargar el período de gobierno y permitir la reelección. Desde 1908 el Congreso lo nombró Presidente Provisional; y luego, sucesivamente, Presidente Constitucional para los períodos 1910-1915; 1915-1922; 1922-1929, y 1929-1936. Para este último período fingió no aceptar y recomendó al Dr. Juan Bautista Pérez a quien el Congreso nombró inmediatamente. Pero en 1931 Gómez lo hizo renunciar y se encargó de la Presidencia hasta su muerte. Durante su gobierno se separó varias veces de la Presidencia; pero manteniendo el cargo de Comandante en Jefe del Ejército. De agosto de 1913 a enero de 1914, encargó de la Presidencia al Dr. José Gil Fortoul; y en el período de 1915 a 1922, al Dr. Victoriano Márquez Bustillos.

En el gobiemo de Gómez el nepotismo, la codicia y el enriquecimiento del dictador y de sus allegados, llegaron a extremos inauditos en la historia nacional. Hermanos, hijos y demás familiares ocuparon altos cargos en el gobierno. Gómez superó a los caudillos que le precedieron en eso de aprovechar el poder para enriquecimiento propio. Fue el más grande propietario territorial: sus hatos se extendían en centenares de miles de hectáreas y lo convirtieron en el principal proveedor de carne de todo el país; tenía más del 60% de todo el ganado de Venezuela; el juego fue legalizado y pasó a ser un monopolio de la familia Gómez; también monopolizó la navegación fluvial y costanera; la electricidad en varias ciudades; ingenios de azúcar, haciendas de café y cacao; pequeñas industrias de telas, jabones, cigarrillos, velas, vidrio, aceites, hoteles, etc. Cuando murió en 1935 sus bienes en el pais y sus depósitos en bancos extranjeros alcanzaban varios centenares de millones de bolivares.

Características del Gobierno de Juan Vicente Gómez

(Grupo nº 2)

Gómez continuó y terminó el proceso de liquidación de los caudillos iniciado en los días de Guzmán Blanco, y que Castro había conducido de manera exitosa con medidas eficaces en lo que respecta a modernización del ejército y dotación de equipo. Para ello Gómez se apoyó en un sólido poderío militar en comparación con las fuerzas de que podían disponer los caudillos. Completó la modernización del ejército emprendido por Castro. Desde 1911 fue reorganizada la escuela militar de Caracas, para la formación de militares de carrera que sustituyeron poco a poco a los viejos jefes improvisados de las revoluciones. Se trajeron instructores militares extranjeros y se mantuvo y mejoró la dotación conveniente de armamento moderno. En 1920 se creó la escuela de aviación militar de Maracay, se adquirieron aviones y se trajeron instructores franceses y alemanes para la misma. En 1926 se promulgó una ley de servicio militar obligatorio. Se introdujeron los primeros automóviles y se inició la llamada "'política de carreteras" del régimen mediante la construcción, de caminos de seis a siete metros de ancho, algunos de los cuales fueron luego pavimentados con macadam y posteriormente con asfalto. Las primeras de estas vías, fueron la carretera Caracas-La Guaira; la carretera trasandina de Caracas a la frontera con Colombia; y la carretera de Caracas a Soledad, en la costa del Orinoco; de Caracas a Maracay; de Maracay a Ocumare de la Costa, etc. Estas carreteras teñían por finalidad facilitar la movilización del ejército en el interior; pero contribuyeron poderosamente a la integración nacional y a liquidar el aislamiento de las regiones del país, cuya supervivencia había contribuido tanto al feudalismo político y a la proliferación de caudillos regionales.

La Oposición a Juan Vicente Gómez

(Grupo nº 3)

La liquidación del caudillismo, la creación de un ejército nacional y la red de carreteras, que contribuyó, además, a eliminar los enclaves económicos tradicionales fueron medidas que sirvieron de base para una mayor concentración del poder político, fortalecieron notablemente al gobierno e hicieron imposible el estallido de "revoluciones" como las que fueron frecuentes hasta 1903. Los conatos revolucionarios que se produjeron fueron sofocados rápidamente por el gobierno. Durante el largo período de Gómez fueron liquidados los restos de los partidos tradicionales, conservadores y liberales, que habían motorizado las luchas políticas en el siglo XIX. Sin embargo, la modernización del ejército planteó a Gómez un nuevo tipo de oposición surgida en las filas de los oficiales egresados de la Escuela Militar, que en connivencia con intelectuales y estudiantes, empezaron a conspirar contra el Dictador. Con este nuevo tipo de oposición a la Dictadura, se cierra el capítulo de las "revoluciones" tradicionales y se inicia el ciclo de los golpes de estado dirigidos por militares.

La oposición de los estudiantes a la autocracia, que se había iniciado en la época de Guzmán Blanco, renació durante la dictadura gomecista y se manifestó en forma de protestas públicas. Como consecuencia de esta actividad política de los estudiantes, muchos jóvenes fueron desterrados y la Universidad Central permaneció cerrada por once años. En 1928 las protestas y los discursos libertarios pronunciados por algunos líderes estudiantiles, produjeron la detención y el encarcelamiento de más de doscientos estudiantes, "lo más granado de la juventud venezolana". Pero el encarcelamiento de los jóvenes, a su vez, desencadenó una ola de protestas de diversos sectores sociales y de huelgas espontáneas que se mantuvieron por varios días, al cabo de los cuales la Dictadura tuvo que ceder y dejó en libertad a los jóvenes universitarios detenidos en el Castillo de Puerto Cabello. Este movimiento del 28 se tiene como el primer movimiento de masas exitoso en la historia política del país. De sus cuadros dirigentes salieron los líderes que a la muerte de Gómez empezaron a organizar nuevas agrupaciones políticas doctrinarias, "enteramente diferentes, en su esencia y en sus procedimientos, de los viejos partidos".

La Evolución Económica durante la Dictadura de Gómez

(Grupo n° 4)

La creciente prosperidad económica que se había iniciado con el gobierno de Castro, se continuó durante todo el período gomecista y contribuyó decisivamente al afianzamiento del gobierno. Al comienzo, este auge económico se debió a la agricultura y la cría; pero luego, a partir de 1914, intervino un factor nuevo, de tremenda repercusión en las transformaciones ulteriores del país, que fue el petróleo.

Los precios del café y el cacao, y el valor de las exportaciones de estos frutos, alcanzaron sus niveles más altos. Tales circunstancias externas coincidieron con el largo período de paz interna del gobierno gomecista. A partir de 1920, el incremento de la producción petrolera y los crecientes ingresos que proporcionaba al gobierno, produjo la dislocación de la economía tradicional. Comenzaron a descender las exportaciones de productos tradicionales y algunos de ellos desaparecieron del renglón de los productos exportados. Venezuela dejó de ser un país agropecuario y se transformó en un país esencialmente minero.

El petróleo pasó a ser el factor determinante en aquella prosperidad económica del período gomecista. Desde los comienzos del siglo XX el petróleo empezó a surgir como energía vital para el desarrollo industrial del mundo. Al romper con Castro, en 1908, Gómez afianzó sus vínculos con las empresas extranjeras. Comenzó por devolverle las

Concesiones a la New York & Bermúdez Company, empresa norteamericana que había sido embargada por el gobierno de Castro, y autorizada para explorar en el oriente del país en busca de hidrocarburos. A raiz del éxito de esta empresa, empezaron a llegar y a establecerse en el pais otras compañias petroleras. En 1913 se iniciaron las exploraciones en el Occidente, en 1914 se descubrió el célebre pozo "Mene Grande", y en 1922 se produjo el reventón del pozo "Barrozo 2", que reveló la existencia de una inmensa reserva petrolífera. Las exportaciones de petróleo se iniciaron en 1916, por valor de 100.000 bolívares; pero ya en 1926 habian subido a más de 250.000.000 de bolívares, pasando el petróleo a ocupar el primer puesto en las exportaciones venezolanas que ha mantenido hasta hoy, y a una

Gómez y la Estructura Latifundista del País

(Grupo nº 5)

Gómez fue implacable y cruel frente a sus opositores políticos. Liquidó a los viejos caudillos y también los restos del liberalismo que bajo los diferentes grupos de "amarillos" y "azules" pretendían seguir orientando la política venezolana. Gómez pasó a ser el gran caudillo, cuyo poder no podía compartir con los viejos gamonales. Pero al mismo tiempo que liquidó a los caudillos como fuerza política, Gómez mantuvo el latifundio y se afirmó en un sólido apoyo de los terratenientes. El mismo pasó a ser el más grande terrateniente de nuestra historia; y junto con sus compadres y familiares se repartió casi toda la tierra laborable del país". La extensión de sus propiedades se medía en centenares de miles de hectáreas. "Su hato "La Rubiera" tenía más de 200.000 hectáreas. El de "La Candelaria" supera las 100.000. Entre el Cunaviche y el Capanaparo, se apropia de 400.000 hectáreas". Y la gran mayoría de esas tierras, acaparadas por el Dictador, se mantenían ociosas, como rasgo típico de aquella estructura latifundista.

"En doce Estados de la República era gran terrateniente el General Gómez, en cuyos dominios rurales *se mantenían inútiles estupendas extensiones."*

Estado	Nº de fundos	Extensión Ha.	Ociosas Has.	% de tierras ociosas
Táchira	274	5.413	2.212	40%
Miranda	306	7.667	5.439	70%
Guárico	157	2.280	1.539	68%
Carabobo	1.569	29.437	22.750	77%
Aragua	2.631	32.588	27.541	84%
Bolívar	97	31.805	31.750	99%

Estas cifras corresponden a los últimos años del período gomecista y sin un testimonio elocuente del grado de acaparamiento de las mejores tierras llevado a cabo por el Dictador. En general el monopolio de las tierras se acentuó durante el gobierno de Gómez, y su carácter latifundista se pone de manifiesto al considerar *el impresionante porcentaje de tierras ociosas* que mantenían los propietarios en todo el país.

Gómez y el Capital Imperialista

(Grupo nº 6)

Otro elemento importante que contribuyó al mantenimiento de la dictadura de Gómez, fue el apoyo que recibió del capital extranjero, en especial de las compañías petroleras, a quienes el Dictador otorgó "concesiones y más concesiones petrolíferas en un interminable carnaval en el que la nación venezolana era despojada sistemáticamente por los saqueadores extranjeros". A partir de 1909 grandes compañías Inglesas fueron las beneficiarias de esta política: Caribbean Petroleum, British Controlled Oilfields, Colon Development Co., Venezuelan Oil Concessions y otras. Pero al comenzar la primera guerra mundial les surgió un poderoso competidor que iba a desplazarlas en el favor del régimen y en el manejo de la industria petrolera. Grandes empresas imperialistas norteamericanas se hicieron presente y pasaron a ocupar posiciones dominantes en la explotación de nuestro petróleo. La Standard Oil (Creole) y la Gulf Oil Corporation (Mene Grande) controlaban ya en 1945 el 70% de la producción.

Para atender debidamente los requerimientos legales de la nueva situación, el gobierno de Gómez reformó el Código de Minas que era el estatuto por el cual se regía la materia petrolera, y en 1918 se promulgó una nueva Ley de Minas. Sin embargo, esta Ley de Minas contenía todas las disposiciones relativas a minas metalíferas y también a los hidrocarburos, debido a lo cual el año 1920 se dictaron para sustituirla, dos leyes: una que siguió llamándose Ley de Minas, para las minas, minerales y piedras preciosas; y la otra que se denominó Ley de Hidrocarburos, para el petróleo. Toda esta legislación petrolera del período gomecista, con las frecuentes modificaciones que se produjeron hasta 1935, estaba dirigida a garantizar las mayores ventajas y facilidades a los trusts petroleros. Se ha dicho que la ley petrolera de Gómez fue preparada por los abogados y los gerentes de las propias compañías.

Las petroleras comenzaron a tener, desde la época de Gómez, una desmedida influencia en la vida nacional. Por medio de sobornos, donaciones, subsidios, comisiones, sueldos complementarios y otros medios de corrupción administrativa, pudieron disponer a sus anchas de una numerosa clientela formada por familiares y allegados del Dictador, ministros, presidentes de estados, administradores de aduanas, jefes civiles y demás funcionarios, a través de los cuales burlaban descaradamente el cumplimiento de sus obligaciones legales.

Gozaron de un régimen de exoneración de impuestos de aduana para la libre importación de todo lo que necesitaran para el desarrollo de la industria. Al amparo de esta disposición traían cuanto les interesaba, desde alimentos, hasta juguetes para niños.

La clase obrera, que comenzó a formarse con la industria petrolera, quedó a merced de las compañías, sin legislación del trabajo y desasistida de toda protección social. Y víctima, además, de discriminación racial por parte de los patronos imperialistas.

A cambio de esta política de complacencias con las petroleras, Gómez contó desde el comienzo de su gobierno con el apoyo y la colaboración de las potencias extranjeras. Los gobiernos de Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Francia, Alemania, para quienes el Presidente Cipriano Castro había constituido un verdadero dolor de cabeza por su actitud nacionalista, se apresuraron a prestarle a Gómez toda la ayuda posible.

Anexo K

Distribución x^2 en Función de α

ν_1 \ ν_2	0,99	0,98	0,95	0,90	0,80	0,70	0,50	0,30	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,001
1	0,03157	0,03628	0,00393	0,0158	0,06412	0,148	0,455	1,074	1,642	2,706	3,841	5,412	6,635	10,827
2	0,0201	0,0404	0,103	0,211	0,446	0,713	1,386	2,408	3,219	4,605	5,991	7,824	9,210	13,815
3	0,115	0,185	0,352	0,584	1,005	1,424	2,366	3,665	4,642	6,251	7,815	9,837	11,345	16,268
4	0,297	0,429	0,711	1,064	1,649	2,195	3,357	4,878	5,989	7,779	9,488	11,668	13,277	18,465
5	0,554	0,752	1,145	1,610	2,343	3,000	4,351	6,064	7,289	9,236	11,070	13,398	15,086	20,517
6	0,872	1,134	1,635	2,204	3,070	3,828	5,348	7,231	8,558	10,645	12,592	15,033	16,812	22,457
7	1,239	1,564	2,167	2,833	3,822	4,671	6,346	8,383	9,803	12,017	14,067	16,622	18,475	24,322
8	1,646	2,032	2,733	3,490	4,594	5,527	7,344	9,524	11,030	13,362	15,507	18,168	20,090	26,125
9	2,088	2,532	3,325	4,168	5,380	6,393	8,343	10,656	12,242	14,684	16,919	19,679	21,666	27,877
10	2,558	3,059	3,940	4,865	6,179	7,267	9,342	11,781	13,442	15,987	18,307	21,161	23,209	29,588
11	3,053	3,609	4,575	5,578	6,989	8,148	10,341	12,899	14,631	17,275	19,675	22,618	24,725	31,264
12	3,571	4,178	5,226	6,304	7,807	9,034	11,340	14,011	15,812	18,549	21,026	24,054	26,217	32,909
13	4,107	4,765	5,892	7,042	8,634	9,926	12,340	15,119	16,985	19,812	22,362	25,472	27,688	34,528
14	4,660	5,368	6,571	7,790	9,467	10,821	13,339	16,222	18,151	21,064	23,685	26,873	29,141	36,123
15	5,229	5,985	7,261	8,547	10,307	11,721	14,339	17,322	19,311	22,307	24,996	28,259	30,578	37,697
16	5,812	6,614	7,962	9,312	11,152	12,624	15,338	18,418	20,465	23,542	26,296	29,633	32,000	39,252
17	6,408	7,255	8,672	10,085	12,002	13,531	16,338	19,511	21,615	24,769	27,587	30,995	33,409	40,790
18	7,015	7,906	9,390	10,865	12,857	14,440	17,338	20,601	22,760	25,989	28,869	32,346	34,805	42,312
19	7,633	8,567	10,117	11,651	13,716	15,352	18,338	21,689	23,900	27,204	30,144	33,687	36,191	43,820
20	8,260	9,237	10,851	12,443	14,578	16,266	19,337	12,775	25,038	28,412	31,410	35,020	37,566	45,315
21	8,897	9,915	11,591	13,240	15,445	17,182	20,337	23,858	26,171	29,615	32,671	36,343	38,932	46,797
22	9,542	10,600	12,338	14,041	16,314	18,101	21,337	24,939	27,301	30,813	33,924	37,659	40,289	48,268
23	10,196	11,293	13,091	14,848	17,187	19,021	22,337	26,018	28,429	32,007	35,172	38,968	41,638	49,728
24	10,856	11,992	13,848	15,659	18,062	19,943	23,337	27,096	29,553	33,196	36,415	40,270	42,980	51,179
25	11,524	12,697	14,611	16,473	18,940	20,867	24,337	28,172	30,675	34,382	37,652	41,566	44,314	52,620
26	12,198	13,409	15,379	17,292	19,820	21,792	25,336	29,246	31,795	35,563	38,885	42,856	45,642	54,052
27	12,879	14,125	16,151	18,114	20,703	22,719	26,336	30,319	32,912	36,741	40,113	44,140	46,963	55,476
28	13,565	14,847	16,928	18,939	21,588	23,647	27,336	31,391	34,027	37,916	41,337	45,419	48,278	56,893
29	14,256	15,574	17,708	19,768	22,475	24,577	28,336	32,461	35,139	39,087	42,557	46,693	49,588	58,302
30	14,953	16,306	18,493	20,599	23,364	25,508	29,336	33,530	36,250	40,256	43,773	47,962	50,892	59,703