

Plan de enseñanza *Historia* *para el historiador principiante* para Educación Media

⁽¹⁾MARÍA DE LOURDES ACEDO DE BUENO

Universidad Simón Bolívar
Universidad Metropolitana
Distribuidor Universidad
Terrazas del Ávila
Caracas - Venezuela

Resumen

De la reflexión sobre la práctica educativa, esencia de la Didáctica, surge la impresión de que el bajo rendimiento estudiantil se asocia con la deficiencia en los procesos de pensamiento, el exceso de contenidos conceptuales y el empleo indiscriminado de la tecnología de la información y la comunicación (TIC), que compite con el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje. La asignatura de Historia Contemporánea de Venezuela no escapa a esta situación a la cual se agrega la desmotivación de los alumnos. El propósito del trabajo es desarrollar un plan de enseñanza para Historia Contemporánea de Venezuela, que promueva aprendizajes significativos en los alumnos de primer año de Educación Media, Ciclo Diversificado, de dos Unidades Educativas del Estado Miranda, a través de una acción pedagógica centrada en los núcleos conceptuales que orientan el metacurriculum, conforme a los programas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, cumpliendo las fases de planificación, ejecución y evaluación.

Sobre la base de una investigación-acción cualitativa entre 1999 y 2002, y partiendo de los resultados del diagnóstico, se procedió a aplicar un diseño instruccional, elaborado con la participación activa de tres grupos de estudiantes con condiciones favorables para su implementación. Para tal efecto se realizó una adaptación curricular, de carácter constructivista, del programa oficial vigente, centrada en las herramientas que debe tener un historiador principiante. Los alumnos junto con el docente investigador participaron activamente en la creación, modificación e implementación del plan de enseñanza "Historia para el historiador principiante", dentro del cual destaca un espacio (site) en la Web, que fomenta la participación interactiva de los estudiantes, el intercambio de ideas y de información y

⁽¹⁾ macedo@usb.ve

la implementación de un sistema de evaluación centrado en la revisión permanente de las metas educativas.

La experiencia indica un aumento de la motivación, mayor profundización de los contenidos y calidad de las intervenciones de los estudiantes, desligando su desenvolvimiento exitoso del dominio de contenido y propiciando un aprendizaje significativo y mejoría en el rendimiento académico. Se contribuye a la Educación con un diseño instruccional eficiente, extensivo a otros niveles en la enseñanza de esta asignatura.

Palabras claves: Investigación-acción, metacurrículum, inteligencias múltiples, Historia de Venezuela.

Abstract

Reflection on practice, essential for Didactics, overcomes the impression of low academic student achievement associated with differences in thinking processes, excessive conceptual contents and indiscriminate use of information and communication technology (ICT), which competes with traditional teaching methods. Contemporary Venezuelan History subject matter does not escape this situation, which adds to student lack of motivation. The goal of this work is to develop significant learning in first year of Middle Education, Diversified Cycle in two schools located at Estado Miranda, Venezuela, through a pedagogical intervention centered in concept nuclei that orient metacurrículum, following planning, execution and assess stages in official programs.

Over the basis of a qualitative active research taken place between 1999 and 2002, and extending beyond the results of the diagnosis, an instructional design was applied with active participation of three groups of students with favorable conditions for the experience. For this purpose a constructivist based curricular adaptation of the official program was designed, centered in thinking tools for the novice historian with a website designed to encourage student interactive participation to promote ideas and information exchange and a system that allows permanently reassessing educational goals.

The experience shows motivation increase; intensify contents and better quality of student interventions, considered separate from contents domain, sustained meaningful learning and academic achievement. This History teaching instructional design is an efficient educational contribution, extensive to other History teaching levels.

Key words: Active investigation, metacurrículum, multiple intelligences, Venezuelan History.

Introducción

La Educación Media es la última etapa, dentro del sistema educativo venezolano, que precede a la Educación Superior y se considera una preparación para ingresar a niveles más altos de estudios, especialmente el Ciclo Diversificado con su división de Ciencias y Humanidades, donde se profundizan los conocimientos de la Educación Básica y se da al estudiante una visión general de ambos campos del saber. En el primer año de este ciclo se ubica la asignatura de Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela.

Los problemas de la Educación Media son evidentes y se agudizan después de la reforma de 1975 y la Ley Orgánica de Educación de 1980. En efecto, aquellos estudiantes que logran iniciar estudios de Educación Media son los supervivientes de una compleja red de dificultades, de la deserción, repetición y condiciones culturales y socioeconómicas precarias.

Preocupados por la situación educativa del país, el Estado venezolano promovió, con la asesoría de distinguidos educadores nacionales e internacionales, una reforma curricular que comenzó a mediados de la década de 1990 y que se ha cristalizado en el Currículo Básico Nacional y en una nueva Ley Orgánica de Educación en proceso de discusión. Esta reforma curricular aún hoy no se ha implementado en su totalidad, pues sólo abarca las dos primeras etapas de la Educación Básica. Es decir, no ha llegado a los últimos grados de la Educación Básica y menos aún a la Educación Media, intensificando el problema que se evidencia en esa etapa.

Los profesionales de la docencia de la Historia, quienes en su mayoría no son historiadores y con frecuencia tampoco formados en el área de las Ciencias Sociales y, preocupados por ofrecer a sus estudiantes una visión más amplia y rica de la Historia, se ven obligados a reorientar y adaptar su práctica docente a las exigencias actuales. De no hacerlo, se enfrentan a una asignatura muy difícil de abordar pues está desintegrada en distintos aspectos que dificultan una visión amplia, no sesgada y que fomente el juicio crítico ante la labor de quienes forjaron nuestra patria. Además, el determinismo que se plantea en los programas tiende a eliminar o minimizar la responsabilidad de los actores para presentarlos como simples agentes de ideologías en los mal establecidos "períodos" de la Historia de Venezuela Contemporánea, que descontextualiza la obra individual de la persona o del colectivo, en aras de la ideología dominante y de la lucha de clases.

Ante esta realidad, los docentes de esta asignatura realizan un sinnúmero de adaptaciones que no se sistematizan y menos aún, generan cambios significativos o duraderos, a la espera prolongada de que las reformas finalmente lleguen a estos niveles.

Como consecuencia de esta reflexión, se plantea promover aprendizajes significativos de Historia de Venezuela a través de una acción pedagógica efectiva centrada en los núcleos conceptuales de la Historia que orientan el metacurriculum, a través de los siguientes objetivos:

- Establecer las características del aprendizaje significativo que se desea promover basadas en los aportes de las teorías psicoeducativas actuales y la interacción docente-alumno.
- Diseñar estrategias que vinculen los contenidos propios de la Historia con el metacurriculum.
- Vincular la acción pedagógica con los intereses y necesidades de los alumnos a través de la elaboración de una herramienta tecnológica flexible.
- Aplicar un modelo de evaluación que promueva la calidad de las intervenciones y el rendimiento académico.
- Diseñar un plan de enseñanza que integre el uso de las estrategias metodológicas para promover aprendizajes significativos de los núcleos conceptuales de la Historia de Venezuela.
- Aplicar el plan de enseñanza diseñado para producir modificaciones y recomendaciones de uso.

Referencias teóricas

Los paradigmas prevalecientes han orientado la concepción de Ciencia, y la Historia no escapa de esta visión. Hoy, en que se habla de una nueva ciencia bajo el paradigma cualitativo fenomenológico, se plantean nuevos retos para la Historia, cuya perspectiva se centra en el sujeto, con su sistema de creencias y valores, actor y protagonista de todo fenómeno social contextualizado. La posición de la enseñanza de la Historia centrada en verdades dogmáticas en las cuales el docente y/o el libro de texto son los poseedores de la verdad, se aleja de la construcción significativa del conocimiento.

En este sentido, Seró y Deasit (1996) proponen, para la Educación Media y atendiendo las edades que ella abarca, que las estrategias para la enseñanza de la Historia deben centrarse en los siguientes contenidos conceptuales:

Categorías y nociones temporales:

Existen diversos conceptos de tiempo: orden cronológico, agrupación de hechos coincidentes (sincronía) y el sentido de continuidad entre pasado,

presente y futuro, que implica la sustitución del tiempo estático por tiempo procesal, en la que influyen las nociones sociales y convencionales, extraídas del tiempo vivido. Así, el tiempo histórico requiere del pensamiento formal y por ende de la capacidad de abstracción. Carretero, Pozo y Asencio (1985, en Seró y Deasit, 1996) infieren que la cronología reclama de los alumnos la construcción de nociones temporales sucesivas, que siguen un proceso gradual: tiempo personal, tiempo físico, tiempo social y por último tiempo histórico, que tienen profunda relación con las concepciones de cambio y permanencia.

El medio

Es uno de los contenidos más atractivos pues no se circunscribe al medio físico (ciudad, región, continente, etc.) sino al marco de relaciones, con frecuencia no escolarizados, en los que se desarrolla un hecho histórico. El medio así entendido permite el aprendizaje por descubrimiento, motivador y creativo, abierto a la realidad misma y será un factor fundamental para el anclaje del nuevo conocimiento en la red de conocimientos previos. El docente debe organizar estos conocimientos en una estructura coherente que obedezca a la estructura lógica y psicológica de la asignatura, para potenciar nuevas y más ricas experiencias de aprendizaje en una forma intencional (Seró y Deasit, 1996, Acedo y Domingo, 1999). Esta estructura dependerá de la posición del docente en cuanto al método que utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Causalidad histórica

Es uno de los conceptos más difíciles de considerar, ya que en los estudios de Historia, rara vez existe una causa única. Desde el momento en que se considera un hecho social, se presenta la causalidad múltiple. Las relaciones de causalidad son inherentes a cualquier tipo de explicación científica, pero en las Ciencias Sociales, los eventos no son repetibles, lo cual hace que no se puedan explicar a partir de sus causas, dentro de un marco conceptual, sino que se complique la explicación tomando en cuenta otros aspectos como motivos e intenciones de los actores. Así, se plantean dos ámbitos de estudio, el análisis de los antecedentes y las consecuencias, así como también los factores subjetivos que pueden influir. Otra característica de la causalidad histórica es la variación temporal, dando lugar a causas y consecuencias a corto y largo plazos.

Empatía

Es la disposición y la capacidad para entender las acciones de las personas del pasado, desde la perspectiva de su tiempo, independientemente de que se compartan o no, y se fundamenta en la capacidad imaginativa sobre bases reales, es decir las inferencias que puedan realizar para comprender. Además de esta capacidad de realizar inferencias, se ha establecido que así

como la imaginación y la analogía tienen un papel importante en la comprensión empática, también lo tiene el aparato conceptual, que proporciona un marco de referencia imprescindible (Seró y Deasit, 1996).

Fuentes primarias y secundarias: Las evidencias y correlación

Las evidencias son el punto de partida para la reconstrucción del pasado, y con frecuencia se obvian para dar por válida la interpretación de quien escribe el texto de estudio. Su uso ha de ser progresivo y diferenciado: desde el reconocimiento de los vestigios del pasado hasta la crítica y comparación de fuentes directas e indirectas. La falta de uso de fuentes en la enseñanza de la Historia contribuye a la formación de un conocimiento memorístico, que no acepta discusión.

Adquisición y uso del vocabulario histórico.

Es importante que el alumnado maneje términos de creciente dificultad, a partir de su definición, basada en características esenciales. Así, las palabras adecuadas referidas a los términos precisos facilitan un marco de entendimiento en el estudio de la Historia.

Además de una visión novedosa sobre el proceso de enseñanza de la Historia, se consideran algunos aportes psicoeducativos. Así, se toman en cuenta los planteamientos de David Perkins (2000), quien plantea que las habilidades generales de pensamiento no sustituyen al conocimiento en las asignaturas generales, pero que cada materia aporta no sólo contenidos importantes para lograr la experticia, sino sus propios instrumentos de la mente, especializados para cada área del saber. Cada asignatura tiene sus formas distintivas para explicar y justificar sus ideas, que difieren de su objeto de estudio y posee distintos instrumentos de la mente, estrategias para resolver problemas, formas de validar ideas y otras prácticas que pueden ayudar al diseño, rediseño y desdiseño del pensamiento para que sea efectivo.

Según este autor, las escuelas enseñan un currículum de contenidos, de hechos y procedimientos de las asignaturas y dedican poca atención a los instrumentos de la mente orientados a la consecución de los objetivos generales o específicos. En la enseñanza escolar no se aborda el metacurrículum –el currículum de orden superior– que se centra en buenos patrones de pensamiento generales y específicos para cada asignatura. El metacurrículum se aborda a través de herramientas de pensamiento propias para cada área del conocimiento que se operacionalizan en lo que se ha denominado el “pensamiento penetrante”.

Esta posición con respecto a la enseñanza se complementa con la posición de Gardner (1985-2000) que considera la inteligencia como múltiple y establece que es un potencial biopsicológico para procesar información que

puede ser activado en un escenario cultural para solucionar problemas y crear productos valiosos en una cultura". (Gardner, 2000). Establece que las inteligencias no son cosas que pueden ser vistas o cuantificadas. En lugar de eso, son potenciales, presumiblemente del sistema nervioso (neural) que se activan o no, dependiendo de los valores de una cultura en particular, las oportunidades disponibles en esa cultura y las decisiones realizadas por el individuo y/o sus familias, maestros y otros.

Características de la Investigación

La investigación se ubica en el paradigma cualitativo bajo el tipo hermenéutico fenomenológico y su método es Investigación-Acción con características de investigación interactiva holística, la cual por definición es participativa e interviene directamente en la realidad educativa, a través de una acción pedagógica que intenta cambiar las interacciones del aula mediante la acción de todos sus participantes, que en este caso son alumnos de tres grupos diferentes de dos colegios privados de Caracas que comparten una serie de características centrales para la investigación.

El método de Investigación-Acción. Es el único indicado cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo. En este caso, los sujetos investigados participan como coinvestigadores en todas las fases del proceso: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema, evaluación posterior sobre lo realizado, etc. El fin principal de estas investigaciones no es algo exógeno a las mismas, sino que está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados. (Martínez, 1999 d).

La investigación se ajusta a las características que establecen para este tipo de investigación los autores Cohen y Manion (1994): a) situacional, pues se preocupa de la diagnosis de un problema en un contexto específico e intenta resolver ese contexto; b) participativa, pues los mismos involucrados toman parte como actores del proceso; c) colaboradora, pues intervienen diversos sectores involucrados en el problema; d) autoevaluadora, pues se evalúan continuamente las modificaciones dentro del contexto, siendo su objetivo mejorar la práctica.

Los pasos de la Investigación-Acción, según Cohen y Manion (1994), son el diagnóstico y el terapéutico. En el primero, se estudia la problemática que se presenta y se compromete al grupo que interviene en alternativas de solución, y en el segundo, se prueban las hipótesis mediante un experimento

de cambio dirigido conscientemente, en una situación de la vida social, es decir, la vida del aula.

Ámbito de la intervención

Se trabaja directamente con la población de alumnos que cursan la asignatura de Historia de Venezuela Contemporánea del I año del Ciclo Diversificado, de dos colegios privados del Área Metropolitana de Caracas, que atienden alumnos de clase socioeconómica media-alta y se caracterizan por dar una atención personalizada que garantiza la factibilidad de esta investigación. Estos colegios están ubicados en los Municipios El Hatillo y Sucre respectivamente, ambos del Estado Miranda.

Unidades de Análisis

Las unidades de análisis están conformadas por tres grupos de alumnos de la asignatura de Historia Contemporánea de Venezuela, de la siguiente manera:

Grupo A

Cohorte 1999-2000, 39 alumnas de sexo femenino, entre 15 y 17 años, pertenecientes a una Unidad Educativa del Sureste de Caracas, de I año del Ciclo Diversificado, Educación Media.

Grupo B

Cohorte 2000-2001, 32 alumnas de sexo femenino, entre 15 y 17 años, pertenecientes a una Unidad Educativa del Sureste de Caracas, de I año del Ciclo Diversificado, Educación Media.

Grupo C

Cohorte 2001-2002, 9 alumnas de sexo femenino y 8 alumnos de sexo masculino, entre 15 y 17 años, pertenecientes a una Unidad Educativa del Noreste de Caracas, de I año del Ciclo Diversificado, Educación Media.

Procedimiento

La investigación se lleva a cabo en tres períodos sucesivos que corresponden a los años escolares 1999-2000, 2000-2001 y 2001-2002 y en tres fases propias de la intervención, donde las dos primeras coinciden con los pasos de la Investigación-Acción –diagnóstico y terapéutica o intervención– y finalmente la fase de evaluación para determinar los logros de la intervención.

Fase Diagnóstica

El diagnóstico se considera en dos momentos, de acuerdo a la finalidad que se persigue: el primero se realiza en los grupos A, B y C, con el objetivo de diseñar la intervención adecuada a cada uno de los grupos en los que se aplicará el Plan de Enseñanza. El segundo momento es en el grupo C, y la finalidad es determinar los resultados de la aplicación del Plan de Enseñanza en su versión definitiva.

Fase terapéutica o de intervención

En el primer período, sobre la base del diagnóstico del grupo A, y los objetivos generales y específicos pautados por el Programa Oficial del Ministerio de Educación para la asignatura de Historia Contemporánea de Venezuela de 1 año del Ciclo Diversificado de Educación Media, se realiza un diseño instruccional siguiendo las pautas establecidas por los modelos tradicionales, específicamente los elementos clásicos descritos por Tyler (1969).

La innovación al diseño, producto de esta aplicación es en dos ámbitos: evaluación cualitativa centrada en procesos, incorporando los núcleos conceptuales de la Historia (Seró y Deasit, 1996), la propuesta de Costa (1999) y aspectos históricos relacionados.

Sobre la base de la revisión teórica de la primera versión del Plan de Enseñanza y los resultados de su aplicación en el grupo A, se realiza la segunda versión en la que se incorpora la visión de ambientes distribuidos a través de la primera versión de un sitio web, los elementos del modelo de Dick y Carey, en Carey, Carey y Dick (2001), incorporando la tecnología. Esta segunda versión se modifica a lo largo de su aplicación y se incorporan elementos del modelo propuesto por Mayer (1998, en Reigeluth, 1999), que permite la orientación hacia el Metacurriculum (Perkins 1995-2000; Gardner, 2000).

Se revisan los conceptos teóricos, el sitio web y se cristalizan los aportes en el Plan de Enseñanza *Historia para el historiador principiante* para producir su versión final, aplicarlo en el grupo C e implementar su evaluación.

Fase de evaluación

La tercera y última fase se realiza en grupo C y los criterios que se utilizarán para evaluar la intervención son la congruencia con el logro de objetivos, con una situación pre test y post test, que se suma al proceso de evaluación formativa, evidenciado a lo largo de la ejecución, que se basa en la propuesta de Arthur Costa (1999) en su programa Teaching and Assessing Habits of Minds.

Así mismo, producto de los aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje implementado dentro del marco de la investigación, durante los años 1999 a 2002, se evalúa el Plan de Enseñanza Historia para el historiador principiante, mediante el juicio de tres expertos en el área de Ciencias Sociales y un grupo focal, para realizar las reformas pertinentes. De igual manera, se evalúan los resultados de su aplicación, realizando dos tipos de preguntas, según plantea Meyer (1998, en Reigeluth, 1999) unas orientadas a cuánto se aprende y otras orientadas a qué se aprende.

El plan consta de una introducción en donde se explica al docente la necesidad de promover un cambio en el modelo mental de nuestros alumnos a través de un aprendizaje significativo; la fundamentación que ubica al docente en la asignatura, su vinculación con el aprendizaje y su importancia; los propósitos docentes cuando se aplica el plan, los distintos tipos de objetivos y contenidos, tanto del Programa Oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, como de la enseñanza propia de la Historia, un conjunto de actividades y estrategias y se explica a través de una planificación que abarca uno de los tres lapsos. Finalmente, hay una sección de recomendaciones al docente, tanto en estrategias metodológicas como en evaluación y se concluye con una amplia recomendación para la utilización del sitio web y una breve descripción de los recursos que allí se encuentran.

Resultados y conclusiones

La evaluación del Plan de Enseñanza *Historia para el historiador principiante* se realizó siguiendo los tres momentos de la evaluación: diagnóstica, para establecer las necesidades, formativa para producir correcciones y sumativa, para tomar decisiones sobre su utilización y proponer conclusiones.

El criterio de evaluación es interno, pues se refiere al progreso del grupo con respecto a sí mismo, antes y después de la ejecución del plan. Sin embargo, es de hacer notar que se respetan las fases de la Investigación-Acción, pues el plan que finalmente se aplica es el producto de la reflexión sobre la práctica educativa de los dos años anteriores, con las modificaciones que ello implica.

Para efectos de la implementación se evalúa sobre la base de comparación con el modelo de Diseño Instruccional de Dick y Carey, en Carey, Carey y Dick (2001), tomando éste como el ideal y, como resultados de la intervención, los aprendizajes obtenidos por los alumnos al finalizar la intervención.

El modelo de Diseño Instruccional de Dick y Carey en Carey, y otros (2001), constituye un proceso sistémico, basado en que cada componente

es crucial para el aprendizaje. Se refiere a los principios generales del sistema como un conjunto de partes interrelacionadas que trabajan juntas hacia una meta definida, que en nuestro caso es el cambio de un modelo mental. De cada uno de sus pasos depende la entrada y la salida y la totalidad del sistema utiliza la retroalimentación para determinar si sus metas deseadas han sido alcanzadas. Este modelo, que es producto de 25 años de revisión teórica, ha demostrado su efectividad y cada uno de sus componentes está basado en la teoría educativa. Consta de los siguientes pasos:

1. Necesidades instruccionales para identificar metas: Se deriva de una lista de metas teniendo en cuenta el currículo, la experiencia de aprendizaje del aprendiz y las dificultades del grupo, y el análisis de la experiencia de necesidades de otros diseños de instrucción similares.
2. Conducir el análisis instruccional: Determinar las destrezas y el conocimiento previo que el alumno requiere para comenzar la instrucción, como conductas de entrada, que determinan las necesidades de aprendizaje. Con esto se realiza un diagrama de las relaciones entre las destrezas identificadas.
3. Analizar el contexto del aprendiz: Análisis paralelo del aprendiz, el contexto y el contexto de uso del aprendizaje. Sus aptitudes, preferencias, actitudes, destrezas, etc. para determinar las características de la instrucción.
4. Escribir los objetivos de rendimiento: Basados en el análisis de las condiciones de entrada, se escribirán afirmaciones específicas que el alumno debe realizar cuando termine la instrucción.
5. Revisar la instrucción: Es el último y el primer paso (cíclico). Se analiza la información de la evaluación formativa y se interpreta para identificar dificultades experimentadas por los aprendices en el logro de los objetivos propuestos y se relacionan con las dificultades específicas de la instrucción. Se revisa la estrategia instruccional y se incorpora todo a las revisiones de la instrucción para hacerla un instrumento más efectivo.
6. Desarrollar instrumentos de tareas: Basándose en los objetivos, desarrollar tareas que midan la habilidad del estudiante para lograr lo que se definió en los objetivos. El énfasis se sitúa en relacionar la clase de conducta descrita con los requerimientos puntuales.
7. Desarrollar la estrategia instruccional: Identificar la estrategia a utilizar para lograr el objetivo. Incluye una sección de actividades preinstruccionales de información, práctica, retroalimentación, pruebas y actividades de seguimiento. Se basa en los logros de la inves-

- tigación de aprendizaje, el conocimiento del proceso de aprendizaje, el contenido a ser aprendido y las características del aprendiz.
8. Desarrollar y seleccionar el material instruccional: Incluye un manual instruccional, materiales, exámenes y una guía para el instructor. La decisión de desarrollar un material específico dependerá del tipo de aprendizaje, la disponibilidad de material y los recursos.
 9. Diseñar y conducir la evaluación formativa de la instrucción: Los tres tipos de evaluación formativa se refieren a evaluación uno a uno, evaluación en pequeños grupos y evaluación de campo. Cada tipo provee al diseñador de información específica que puede ser utilizada para mejorar el proceso.
 10. Diseñar y conducir la evaluación sumativa: Es la culminación del proceso, pero no se considera parte integral del diseño porque con frecuencia es realizada por un evaluador independiente y no se involucra al diseñador.

A continuación se compara el trabajo realizado con el modelo descrito para establecer el juicio de valor que constituye la evaluación:

La fase diagnóstica, que corresponde a los primeros tres pasos del modelo, se llevó a cabo al comienzo de la intervención y se procedió entonces al diseño y elaboración del plan definitivo que corresponde al cuarto paso del modelo.

La aplicación se realizó conforme al quinto paso, realizándose diagnósticos similares al del primer paso, al comenzar cada lapso para pulsar la aproximación de los alumnos hacia la asignatura. En las calificaciones se observó una tendencia a conservar la varianza y a aumentar la media. Es decir, la aplicación del plan de enseñanza podría ser provechoso tanto para aquellos alumnos menos aventajados, como para aquellos cuyo rendimiento es satisfactorio. Se modificaron algunos aspectos y se desarrollan instrumentos, actividades, adaptados a la nueva realidad, conforme se establece en el sexto paso.

El séptimo paso, por razones propias de la Investigación-Acción, retoma la experiencia de los dos años anteriores, donde se habían ya realizado pruebas y retroalimentación sobre el diseño. Además, se hace el debido seguimiento mediante la evaluación continua y de portafolio.

El plan de enseñanza Historia para el historiador principiante se ajusta a la descripción del octavo paso.

Con respecto al noveno paso, por razones propias del tipo de investigación, se puede inferir que la evaluación formativa fue realizada en los dos años anteriores, en los grupos A y B, modificando así este paso. Finalmente, y producto de las observaciones tanto de los expertos como de los usuarios del plan, se fueron realizando modificaciones, que se probaban en el transcurso del año escolar, en el cual se aplicaba.

Para efectos de la evaluación, la fase formativa se valoró mediante un instrumento en el cual se llevaba un registro de las actividades que promovían los aprendizajes, de forma tal de que se cumplieran aquellos aspectos más importantes del Plan de Enseñanza. Este instrumento se llenaba al finalizar la semana con el objeto de tomar los correctivos necesarios en la semana siguiente. Los principios fundamentales que se registraron fueron:

Propósitos docentes: aprendizaje colaborativo, de adquisición de destrezas, de transmisión de información.
Uso de inteligencias múltiples
Uso de herramientas orientadas al metacurrículo
Uso de hábitos de la mente

Mediación centrada en la intencionalidad y reciprocidad, la trascendencia, el significado, la competencia, la regulación y control de la conducta, la participación activa y conducta compartida, la individualización y diferenciación psicológica, la búsqueda, planificación y logro de objetivos, la novedad y la complejidad.

Así mismo, se implementó un plan de entrevistas con los alumnos para consultar su opinión sobre el desarrollo de los talleres y el aprendizaje involucrado en ellos. Un sumario de estas entrevistas se agregaba semanalmente al instrumento de evaluación formativa del plan.

Con respecto al paso 10, aunque no se considera parte integral del modelo descrito, se presentan los resultados con respecto a los aprendizajes obtenidos, que se clasifican en aprendizajes reproductivos, productivos convergentes, divergentes y evaluativos (Camperos, 1992).

Del conjunto de aprendizajes evaluados en el diagnóstico del Grupo C, se resumen la apreciación de los resultados:

Tipo de aprendizaje	Excelente	Satisfactorio	Medio	Regular	Deficiente	Total
Reproductivos	1%	2%	12%	31%	54%	100%
Productivos convergentes				15%	85%	100%
Productivos divergentes				11%	89%	100%
Evaluativos		2%	2%	8%	88%	100%
Metacurriculum Herramientas			6%	17%	77%	100%
Hábitos de la mente		6%	15%	17%	38%	100%

Infograma N° 1. Resultados del Pretest

En el último lapso se evaluaron una serie de aprendizajes, a través de distintos medios e instrumentos, arrojando los resultados señalados.

Tipo de aprendizaje	Excelente	Satisfactorio	Medio	Regular	Deficiente	Total
Reproductivos	30%	45%	15%	8%	2%	100%
Productivos convergentes	25%	32%	20%	18%	5%	100%
Productivos divergentes	26%	33%	23%	12%	6%	100%
Evaluativos	30%	30%	23%	14%	3%	100%
Metacurriculum-Herramientas	70%	18%	10%	2%		100%
Hábitos de la mente	15%	25%	30%	16%	14%	100%

Infograma N° 2. Resultados del Postest.

Se evidencia entonces la diferencia de la calidad de los aprendizajes obtenidos antes de la intervención y después de la intervención, producto de una serie de actividades evaluativas a lo largo del último lapso de la intervención. Como se desprende de los Infogramas, la mayoría de los aprendizajes logrados antes de la intervención, incluidos los reproductivos se ubicaron entre deficientes y regulares, mientras que en el post test, la mayoría de los resultados de todos los tipos de aprendizajes se ubicaron en medios, satisfactorios y excelente. Así mismo, se desprende de las entrevistas realizadas a los alumnos el cambio de apreciación favorable hacia la asignatura. Se sugiere profundizar en el estudio de la adquisición de conocimientos

conceptuales a través de metodologías constructivistas y su permanencia en la memoria en el largo plazo. En este estudio se evidencia el uso de contenidos conceptuales en el largo plazo, a través de los foros.

El diseño se ajusta al modelo de Diseño Instruccional de Dick y Carey y los resultados de la intervención son los esperados en cuanto a que se produzca un cambio de modelo mental favorable al estudio y comprensión de la Historia, desde el punto de vista de un historiador principiante; por lo tanto, esta investigación ha cubierto los objetivos planteados y proporciona a la comunidad educativa lineamientos de acción y materiales que pueden ser útiles en la enseñanza de la Historia. Esta afirmación se evidencia en los resultados obtenidos en el seguimiento y evaluación de la participación en los foros permanentes diseñados para tal fin.

Los expertos han establecido que el modelo de Diseño Instruccional de Dick y Carey es efectivo, a través de su implementación. Por lo tanto, si el Plan de Enseñanza se ajusta a los principios básicos de este modelo, se recomienda su aplicación en otros grupos y otras asignaturas relacionadas, para promover aprendizajes significativos en los estudiantes de Historia, a través de las herramientas propias de la asignatura. Es de hacer notar que experiencias similares se han registrado en el nivel de Educación Básica III etapa y en el último año de Educación Media, en la búsqueda de la validación de los principios expuestos en el marco gnoseológico.

Con respecto a la teoría instruccional, se considera a la misma probabilística y no predictiva, según establece Reigeluth (1999), por lo tanto, se sugiere que se profundice este estudio para derivar una teoría instruccional propia que promueva el metacurrículo en el estudio de las asignaturas, así como validar los resultados de esta investigación en otras instancias educativas y en contextos más amplios.

Dada la experiencia favorable al aprendizaje, es conveniente fomentar el papel del investigador-docente que profundiza en su práctica educativa para crear y diseñar materiales y planes que promuevan los aprendizajes deseados. Así mismo, se sugiere plantear nuevos estudios en los que se establezca la relación entre el aprendizaje y el metacurrículo en distintas áreas del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- ACEDO, M. (2002) Diseño y aplicación del plan de Enseñanza Historia para el historiador principiante en primer año de Educación Media. Trabajo no publicado para la obtención del título de Especialista en Educación Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- CAMPEROS, M. (1992) De los fines educativos a los objetivos instruccionales Caracas: Arauco
- CAREY, L., Carey, J., Dick, W. (2001) The Systematic Design of Instruction. New York: Longman.
- COSTA, A. (1999) Planning and Assessing Habits of Mind, Caracas: USB.
- GARDNER, H. (1983) Frames of mind. USA: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993) Multiple Intelligences The Theory in Practice, USA: Basic Books.
- GARDNER, H. (2000) Intelligence reframed, multiple intelligences for the 21st century. USA: Basic Books.
- GARDNER, H. (2000). An education for the future: The Foundation of Science and Values. Discurso presentado en Tokyo, Mayo 21, 2000, Symposium of the Tsuzuki International Scholarship Fund.
- MARTÍNEZ, M. (1998) La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. México: Trillas.
- MARTÍNEZ, M. (1999) El Enfoque Cualitativo en la Investigación. Disponible en <http://prof.usb.ve/miguelm/nc10enfoquecualitativo.html>.
- Ministerio de Educación (1998) Reforma Educativa Venezolana, Caracas: Ed. ME
- PERKINS, D. (1995) Smart Schools. New York: Free Press.
- PERKINS, D. (2000) Archimedes' Bathtub The Art and Logic of Breakthrough Thinking. New York: Norton & Co.
- PIETRO Sánchez M.(1989) La Modificabilidad Estructural Cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein. Madrid: Bruño.
- PIETRO Sánchez, M. y Pérez Sánchez L. (1996) Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Síntesis.

REIGELUTH, Ch. (1999) *Instructional Design, Theories and Models*. New Jersey: Lea

SERÓ, J., Deasit, M. (1996). *Enseñanzas Sociales en Educación Intermedia*. Madrid: Rialp

STERNBERG, R.J. (1997) *La inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Madrid: Paidós.