

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 13(2) mayo-agosto 2006: 353 - 367

Una experiencia de aprendizaje significativo en la Unidad Curricular Tecnología Didáctica III. Caso: Mención Historia

Raiza González, Itala Paredes, y Nelía González
Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación.
Línea de investigación Currículo y Tecnología
E-mail: iparedes76@hotmail.com, raizagonzalezl@hotmail.com,
neligo@cantv.net

Resumen

Esta investigación se orientó a caracterizar el aprendizaje en la asignatura Tecnología Didáctica III; a partir del diagnóstico de conocimientos, necesidades e intereses y de la aplicación de una propuesta curricular que consideró las debilidades y solicitudes de alumnos, institución y entorno social en la modalidad descriptiva, de campo con tratamiento cuantitativo y cualitativo. Los resultados detectaron debilidades en los estudiantes para: Identificar aspectos que favorecen el aprendizaje integral; diferenciar los términos, meta, objetivos, instrucción y estrategias; construir conceptos sobre planificación, tecnología educativa y realizar un plan e intereses en torno a incluir contenidos; permitir la participación e incorporar estrategias constructivas. La ejecución del programa develó la adquisición de aprendizajes significativos caracterizado por: el trabajo reflexivo, cooperativo, participación, sentido de pertenencia y éxito en las evaluaciones.

Palabras clave: Desarrollo curricular, Tecnología Didáctica III, formación docente.

An Experience in Significant Learning in the Didactic Technology III Curricular unit Case: in the History Department.

Abstract

This research was oriented towards characterizing learning in the course Didactic Technology III, based on a diagnosis of knowledge, needs and interests and on the application of a proposed curriculum that considers weaknesses and requests by students, the institution, and the social environment in the descriptive modality and in the field through quantitative and qualitative treatment. The results detected weaknesses in students in: identifying aspects that favor integral learning; differentiating terms, goals, objectives, instructions and strategies; construction of concepts as to planning and educational technology; in organizing a plan; in interest in relation to including contents; and in participation and incorporation of constructive strategies. The execution of the program revealed the acquisition of significant learning characterized by reflexive, cooperative, participative work and a sense of participation and success in the evaluations.

Key words: Curricular development, Didactic Technology III, teacher formation.

1. Descripción de la situación

El diseño curricular de la Escuela de Educación de LUZ, se encuentra enmarcado dentro de una concepción educativa, cuyo propósito es la formación integral del individuo, a través de un conjunto de vivencias adquiridas en un ambiente socio-cultural-académico, orientado a desarrollar el potencial de quienes participan; a fin de obtener un profesional universitario con una actitud crítica, creativa y partici-

pativa, orientada por los valores éticos, científicos, culturales y sociales.

Para lograr la formación integral del educando, es necesario considerar al currículo como " un medio para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezcan abiertos a una discusión crítica y que puedan ser efectivamente trasladados a la práctica (Grundy 1998:56).

Tomando en consideración lo antes expuesto, los diseños curriculares de cada carrera se encuentran

conformados por un conjunto de asignaturas, a través de las cuales el educando adquiere, no sólo conocimientos, sino también valores. Estas unidades curriculares o asignaturas, se encuentran distribuidas en seis (06) áreas de formación, las cuales son: área de formación general, formación profesional básica, formación profesional específica, prácticas profesionales, orientación y autodesarrollo.

Dentro de las unidades curriculares que conforman el área de formación profesional básica, se encuentra la unidad curricular Tecnología Didáctica, la cual a su vez, se divide en tres asignaturas a saber: Tecnología Didáctica I, Tecnología Didáctica II, Tecnología Didáctica III; éstas son impartidas a nivel de todas las Menciones de la Escuela de Educación, adecuándola a cada especialidad. Su objetivo central, es la formación del alumno para el ejercicio de la profesión docente.

En efecto, la Tecnología Didáctica I proporciona al educando los fundamentos y los conocimientos relacionados con la formulación y redacción de los objetivos, metas y propósitos; los cuales permiten al futuro profesional de la docencia planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente la Tecnología Didáctica II, ofrece al educando una gran variedad de estrategias instruccionales y recursos que serán em-

pleados en el ejercicio de la función docente, con el fin de lograr la construcción de conocimientos en los alumnos. En este sentido, los recursos y estrategias responden a las siguientes interrogantes: a) cómo se hará, b) qué recursos se utilizarán; es decir, marcan el camino a seguir para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, se encuentra la Tecnología Didáctica III, que dota al educando y al educador de la información necesaria para evaluar todo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Esta unidad curricular constituye una herramienta fundamental para el futuro egresado, por cuanto le permite comprobar la eficiencia, efectividad y eficacia del quehacer docente, y por su carácter reactivo, conduce a verificar en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje los logros y dificultades, a fin de reorientarlo para elevar su calidad.

Es pertinente destacar que la evaluación de los aprendizajes ha cobrado gran importancia en la formación del individuo; es por ello que hoy en día toma un nuevo horizonte que deja atrás la concepción de evaluación como medición de resultado final del aprendizaje; para asumir un paradigma constructivista, donde todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje desempeñan un papel protagónico. Es así, como la evaluación cualitativa toma un lugar principal valorando la actuación ge-

neral de los procesos desarrollados por el alumno en lo concerniente al ser, conocer, hacer y convivir.

La enseñanza de las Tecnologías Didácticas, en especial la Tecnología Didáctica III, hasta los momentos ha sido concebida por los docentes bajo un enfoque tradicionalista-conductista, que se aboca únicamente a la construcción de instrumentos rígidos que simplemente cuantifican resultados (medición).

Esta situación ha dejado a un lado los aspectos cualitativos en la evaluación de los aprendizajes, para la formación del individuo, aun cuando estos aspectos forman parte relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aspectos cualitativos aportan información en relación con los rasgos, actitudes y competencias adquiridas por el alumno una vez concluida la unidad curricular.

Los siguientes registros cuantitativos de los resultados de aprendizaje del educando ponen de manifiesto un descenso en el rendimiento académico expresado en el promedio general, excluyendo los aspectos cualitativos que forma parte sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proveen al docente de la información en relación con rasgos, actitudes y competencias del alumno, necesaria para efectuar las correcciones pertinentes, atacando así las debilidades detectadas a objeto de convertirlas en fortalezas.

2. Objetivos de la investigación

2.1. Objetivo general

–Caracterizar el proceso de aprendizaje de los alumnos que cursan la unidad curricular Tecnología Didáctica III, de la Mención de Historia.

2.2. Objetivos específicos

–Determinar los conocimientos previos de los alumnos regulares que cursan la unidad curricular Tecnología Didáctica III, de la Mención de Historia.

–Diagnosticar las necesidades e intereses de los alumnos que cursan la unidad curricular Tecnología Didáctica III, de la Mención de Historia.

–Diseñar el programa de asignatura de la unidad curricular Tecnología Didáctica III, para la Mención de Historia, en función de las necesidades, intereses del alumno, y las exigencias del Diseño Curricular de la Escuela de Educación de LUZ.

–Aplicar el programa de asignatura de la unidad curricular Tecnología Didáctica III, a los alumnos de la Mención de Historia, cursantes en el periodo de Marzo a Julio de 2004.

3. Importancia de la investigación

Esta investigación pretende dar respuesta a los problemas que diariamente el docente de la Licencia-

tura en Educación Mención Historia debe enfrentar en el ejercicio de su quehacer profesional entre estos es posible mencionar: a) selección y redireccionamiento de estrategias y recursos para alcanzar un aprendizaje significativo, b) la elaboración de instrumentos de evaluación atendiendo aspectos cuantitativos y cualitativos de los mismos; c) las dificultades de aprendizaje que enfrentan los educandos dentro de su contexto educativo, entre otros.

Además, esta experiencia se constituye en un modelo de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes en formación en la Facultad de Humanidades y Educación, por cuanto son partícipes de su construcción: señalan sus intereses y necesidades, sugieren estrategias acordes a su especialidad, plantean problemas que experimentan en su mención, reorientan su proceso hasta generar sus aprendizajes y teorías.

4. Delimitación de la investigación

La presente investigación estuvo dirigida a caracterizar el proceso de aprendizaje de los alumnos de Tecnología Didáctica III, de la Mención de Historia de la Escuela de Educación de LUZ. Cronológicamente se desarrolló en el lapso comprendido entre Marzo de 2004 a Marzo de 2006.

La planta de informantes estuvo conformada por los estudiantes regulares inscritos, en la unidad cu-

ricular Tecnología Didáctica III, en la Mención de Historia.

El trabajo de campo se llevó a cabo en la Escuela de Educación de la LUZ.

5. Lineamientos teóricos del estudio

5.1. Diseño de sistemas de aprendizajes

El diseño del sistema de aprendizaje es un método de análisis, evaluación y síntesis que se aplica a los programas de aprendizaje (cursos, talleres, módulos, bloques de cursos o cualquier otra modalidad didáctica), para articular de una manera eficaz sus distintos componentes y lograr los objetivos de aprendizaje propuestos, respondiendo éstos a necesidades concretas.

También puede ser definido como un proceso de conversión es decir, se caracteriza por su flexibilidad al responder a las necesidades e intereses del alumno de la institución y del entorno social. Esta característica responde a un currículo integral. Desde este punto de vista, el diseño de sistema de aprendizaje se fundamenta en: la Psicología del aprendizaje humano, el análisis de las operaciones de Clase, el enfoque de sistema que especifica las necesidades, objetivos, contenidos, recursos, formas de presentación; así como los procedimientos de evaluación.

Aún cuando los diversos autores no coinciden en cuanto a una

definición del diseño de sistema de aprendizaje, también conocido como instrucción o didáctico, ni en un modelo de desarrollo del mismo, hay ciertos principios generalmente aceptados. Entre estos es posible mencionar: direccionalidad, equifinalidad, realimentación, interacción, compatibilidad, proximidad, dirección, ordenamiento, adecuación, realidad psicológica, dificultad, participación, autocorrección, transferencia y evaluación.

Cada uno de estos principios deben ser integrados por el docente en el momento de diseñar la instrucción.

El autor Cirigliano, (1979), propone que el diseño se realice en dos dimensiones: el primero como un proceso y el segundo como un producto. El primero: Es como una estructura visible de un módulo con articulada organización de un material, en otras palabras es como la secuencia o unión de las diferentes partes y el segundo es visto como la secuencia de actividades a cumplir por los diseñadores y especialistas para confeccionar el diseño, y ordenar las actividades lógicas con el fin de elaborar el material.

5.2. Elementos del diseño de sistemas de aprendizajes

En el hecho educativo, la formulación de los resultados deseados en la enseñanza constituye una fase muy importante del proceso, y acerca de esto han surgido diversas

teorías que a pesar de ser diferentes parecen coincidir en que la formulación de los objetivos, es necesaria y debe cumplir con requisitos de claridad y especificidad para constituirse en una orientación; sin embargo, absolutamente todos los efectos del proceso, no pueden ser previstos.

• *Objetivos de aprendizajes*

Un objetivo es el producto deseado de un sistema. Debe expresarse en términos de complejos comportamientos cognoscitivos, psicomotores y afectivos que en un momento dado el alumno no posee y que se espera que él manifieste al término del proceso curricular.

Cuando el docente planifica el aprendizaje debe plantear los logros que surgen de varias fuentes: los objetivos generales de la educación, la concepción educativa del país y del docente, las necesidades identificadas en la sociedad o en el grupo de alumnos a quien va dirigida la instrucción. Otras fuentes corresponden a los objetivos de nivel de educación de los planes y programas de las áreas a las cuales esté adscrita la asignatura y las necesidades de la comunidad a la cual sirva el plantel.

Los objetivos implican la definición de hacia dónde se debe orientar el proceso y cómo organizar los elementos que la conforman. A partir de la formulación de los objetivos, se debe organizar los restantes elementos como son: estrategias, recursos y evaluación.

- **Clasificación de los Objetivos**

Objetivos generales: Son enunciados que muestran los aprendizajes que se esperan de los participantes adquieran al concluir un curso/evento de capacitación. Las reglas de formulación principales son: que manifieste comportamientos complejos que permitan hacer derivaciones o desagregados de los contenidos temáticos y que se relacionen con temas de amplio conocimiento.

Objetivos Intermediarios: Se desprenden de un objetivo general, son un grupo de especificaciones que muestran los aprendizajes a alcanzar, por medio del análisis de un tema o unidad. Las reglas para su construcción consisten en detallar el comportamiento o conducta a alcanzar y expresar el contenido del tema a que se refieran.

Objetivos específicos: Emanan de los objetivos particulares y se relacionan con los contenidos temáticos unitarios o mínimos de una unidad de aprendizaje.

5.3. Contenido de aprendizaje

El contenido es uno de los elementos de la situación de aprendizaje que se debe incluir en el planeamiento anual.

Los contenidos se relacionan con el ¿Qué enseñar? Se emplean en el desarrollo de las experiencias escolares, para lograr los objetivos de aprendizaje.

El contenido de un programa de estudio es un cuerpo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores sobre el cual se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo sistematizado, estructurado, articulado y debidamente seleccionado, en función de los objetivos propuestos.

Según Fernández, Sarramona y Tarín existen diferencias fundamentales entre los objetivos y los contenidos que podemos explicar a través de tres aspectos:

- **Función subordinante:** El contenido está explicitado en el objetivo, por lo tanto está subordinado a la actividad que indica el verbo del objetivo.
- **Aspecto dinámico:** Los contenidos tienen un carácter estático, no sugieren acción, mientras que los objetivos tienen carácter dinámico.
- **Diferencia formal:** Existen diferencias formales en la manera de redactar los objetivos y los contenidos. Los objetivos por indicar acción requieren de un verbo, es decir que definan una conducta observable; mientras que los contenidos sólo necesitan indicar un contexto cultural.

De estas tres relaciones se puede concluir que los contenidos dependen de los objetivos, y el dominio de los primeros hará posible el logro de los segundos.

En el esquema de una materia o área aparecen distintos niveles de contenido, que se corresponden

con los componentes estructurales de la disciplina. Dichos niveles son los siguientes:

- **Información específica:** Constituye el nivel más bajo dentro de los contenidos: datos, fechas, métodos, procedimientos, características, lugares, entre otros.

Estos datos no tienen valor en sí mismos, sino que constituyen la materia prima para el aprendizaje de conceptos y principios; son el material que necesitará trabajar el alumno para comprender dichas ideas.

- **Conceptos en el currículo:** Los contenidos que constituyen la estructura de la materia o área son tomados de la estructura de la disciplina, y una vez aprendidos permiten comprender los datos relacionados.
- **Grupos conceptuales en el currículo:** estos son tomados de la estructura de la disciplina. Están formados por dos o más conceptos del mismo nivel de generalidad, que se integran para conferir a un concepto básico un significado más amplio y profundo. El grupo conceptual puede indicar una secuencia en la enseñanza de modo de aprender primero los conceptos fundamentales y luego los menos importantes. Los grupos conceptuales sirven como elementos organizadores de los conocimientos que integran el contenido del currículo.
- **Principios y generalizaciones en el Currículo:** Son la sustan-

cia básica de lo que se enseña, son más complejos que los conceptos, puesto que el alumno debe conocer éstos antes de comprender los principios que los relacionan.

Organización de los contenidos

Cuando se diseña una situación de aprendizaje se debe organizar el contenido de manera tal que pueda ser estudiado en orden lógico, y para que sea fácil y comprensible para el alumno.

Se pueden organizar de la siguiente manera:

- **Estructura del conocimiento:** Este depende del objeto de estudio, y no es un esquema rígido que tenga que ser siempre presentado de la misma forma, sino que da orientaciones generales de cómo organizar los contenidos instruccionales.

La estructura de una disciplina está determinada por las relaciones de dependencia y las de independencia, así como la disposición en la que se encuentran los conocimientos.

- **Ordenamiento de las secuencias de contenido:** Cuando organizamos el contenido debemos tener en cuenta que la secuencia en la que el alumno encuentra los contenidos, es decisivo en la facilidad o dificultad que tendrá para dominarlos.

El orden de las secuencias de contenido no tiene que ser siempre equivalente a la estructura de la disciplina estudiada, sino que ante

todo debe responder a los principios que orientan el diseño de aprendizaje.

5.4. Estrategias mediadoras de aprendizaje

Una vez que se han formulado los objetivos y se ha definido el contenido a aprender, llega el momento de precisar como se va a llevar a la práctica la instrucción buscando que el alumno logre un aprendizaje eficiente.

Las estrategias mediadoras de aprendizaje se refirieren al proceso que envuelve a la enseñanza y el aprendizaje, así como a los medios y a la evaluación, elementos que parten a unos objetivos y contenidos previamente establecidos.

Es el conjunto de métodos, técnicas y recursos que se planifican de acuerdo a las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que se persiguen y la naturaleza de las áreas y asignaturas; todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Criterios para la Selección de las Estrategias Instruccionales.

Existen gran variedad de estrategias para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las cuales se debe hacer una acertada selección: **Las características de los alumnos, El tipo de objetivos de aprendizaje, complejidad de la información a transmitir y los recursos disponibles.**

5.5. Recursos de aprendizaje

Una de las áreas de mayor importancia son los llamados recursos, éstos sirven de apoyo a la docencia, sobre todo cuando el tema que se desea explicar es difícil de entender en una clase definida como recurso todo aquel elemento, aparato, objeto material representación, acción que conduzca la explicación en el proceso educativo y proporcione de forma directa la comunicación inmediata.

A lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje los recursos pueden ser utilizados en diferentes momentos con una efectividad susceptible de diferenciación y verificación en cada uno de ellos. Como por ejemplo: En la introducción de una situación instruccional, en el desarrollo, en la conclusión, en el resumen, en la evaluación.

Los recursos de aprendizaje proporcionan una base concreta para el pensamiento conceptual, evitando o que ocurre en muchos casos cuando la base del pensamiento es el puro verbalismo lo cual no aporta experiencias claras y de fácil fijación. También tienen un alto grado de interés para los estudiantes, permiten un aprendizaje más permanente, ofrecen experiencias reales que estimula la actividad por parte de los alumnos, desarrollan la continuidad en el pensamiento, principalmente aquellos recursos que permitan el desarrollo y representación de una secuencia

de información basada en un argumento y proporcionan experiencias simuladas que serían de difícil representación real para su estudio.

5.6. Evaluación

Uno de los elementos del proceso de aprendizaje es la evaluación, la cual cumple funciones fundamentales dentro del mismo y mantiene una relación muy estrecha con el resto de los elementos.

La evaluación se concibe como un proceso que permite determinar y valorar el aprendizaje. Se debe considerar las condiciones en las cuales se produce el aprendizaje, con la finalidad de tomar decisiones que contribuyan a reorientar, mejorar y garantizar la acción educativa.

Esta concepción de la evaluación para el mejoramiento, contribuye a asegurar el aprendizaje del alumno, incentivar su formación y crecimiento personal. En este sentido, los aspectos generales que se destacan, son los siguientes:

- La evaluación como un proceso de valoración del individuo.
- La evaluación como un proceso de continuo progreso
- La evaluación como un proceso global donde intervienen todos los elementos del currículo.
- La evaluación como un proceso que promueve la participación de los docentes, alumnos, y representantes.

6. Aproximación Metodológica del Estudio

6.1. Tipo de investigación

Los métodos utilizados en este estudio son los conocidos como investigación descriptiva e investigación de campo. La primera es definida por Sampieri (1998), como aquellos estudios que buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. La segunda, investigación de campo, se basa en métodos que permiten recoger datos en forma directa de la realidad donde se presentan, en el sitio del acontecimiento.

El objetivo fue logrado a través del estudio descriptivo y el de campo, caracterizar el proceso de aprendizaje de los alumnos cursantes de la unidad curricular Tecnología Didáctica III. Además de establecer aspectos cualitativos que permitan obtener información acerca de las competencia adquiridas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje por los alumnos cursantes de la asignatura señalada.

6.2. Población

Se tomo como población la totalidad de los estudiantes regulares del 7mo semestre de la Licenciatura en Educación Mención Educación Historia, cursantes de la unidad curricular Tecnología Didáctica III,

que cursaron la asignatura en el periodo correspondiente de marzo 2004-febrero 2006.

6.3. Técnica e instrumento de recolección de datos

Para la recolección de los datos se utilizaron: Registro de observaciones, portafolio, registro descriptivo, escala de estimación y pruebas escritas.

6.4. Procedimientos

La investigación se efectuó cuatro fases. En la primera fase se procedió a realizar una evaluación diagnóstica con la finalidad de determinar las fortalezas y debilidades de los conocimientos adquiridos por los alumnos en las asignaturas Tecnología Didáctica I y II, mediante una prueba escrita. El instrumento fue estructurado en cuatro estilos de preguntas: verdadero y falso, de selección, construcción de conceptos y desarrollo. Esta fase contempló un lapso de dos sesiones o encuentros de aprendizajes al inicio del semestre.

En la segunda fase se procedió a detectar las necesidades e intereses de los alumnos. Este proceso se realizó en pequeños grupos y consistió en analizar a partir los resultados del diagnóstico inicial el programa vigente de la asignatura Tecnología didáctica III, con el fin de reflexionar sobre los contenidos a aprender y las debilidades individuales detectadas como resultado de la evaluación de conocimientos previos.

Para este proceso se divide al grupo en diez equipos de tres participantes cada uno, a los cuales se les entregó una carpeta con copia del programa y formato de registro de observaciones. Esta actividad se realizó en una clase de cuatro horas.

La fase tres consistió en diseñar el programa de la asignatura a partir de las necesidades e intereses de los alumnos. Dicho programa fue elaborado por una becaria docente en funciones de observadora en la cátedra y de coinvestigadora del proyecto.

Por último la cuarta fase contempló la aplicación de la propuesta curricular. Durante todo el semestre, tiempo de ejecución del diseño fueron registradas todas las actividades realizadas en las sesiones de aprendizajes o encuentros. Dichos registros fueron considerados para retroalimentar la propuesta y hacer los ajustes pertinentes a la misma y al proceso de enseñar y aprender.

7. Conclusiones

De la interpretación de los resultados del estudio se presentan las siguientes conclusiones, las cuales están contextualizadas de acuerdo con los objetivos establecidos en Capítulo I del trabajo.

En relación con diagnóstico inicial realizado a los estudiantes sobre los conocimientos adquiridos en las Asignaturas Tecnología Didáctica I y II se detectó que presentan dificultades para:

- Identificar aspectos que favorece el desarrollo del aprendizaje integral.
- Reconocer la comunidad educativa como un espacio donde se desarrolla el aprendizaje.
- Distinguir las competencias Currículo Básico Nacional.
- Diferenciar los términos, meta, objetivos, instrucción y estrategias.
- Construir el concepto sobre planificación y tecnología educativa.
- Realizar un plan de clase a partir de un contenido didáctico.

El análisis del programa oficial de la asignatura Tecnología Didáctica III y los resultados de la evaluación diagnóstica permitieron detectar a partir de los comentarios de los equipos las siguientes necesidades e intereses de los alumnos, consideradas para la elaboración de la propuesta curricular:

- Evaluar al alumno de forma global.
- Especificar los objetivos de los contenidos conceptuales y actitudinales y procedimentales de las unidades.
- Incorporación oportuna de cada unidad de actividades prácticas.
- Incluir contenidos relacionados con: la evaluación del proceso gerencial, del material didáctico utilizado por el docente e institucional.
- Justificar los aspectos teóricos legales de la evaluación de los

aprendizajes en el contexto de las instituciones educativas”.

- Estudiar las normas legales de la educación preescolar, media, diversificada, profesional y educación superior y técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo a la naturaleza de cada contenido y requerimiento de la mención.
- Abordar el estudio de la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Incluir estrategias interactivas – constructivas como: lluvia de ideas, el debate, exposición en clase, trabajo escrito, Exámenes grupales, feed-back, material didáctico como guías, uso de recursos audiovisuales como una manera de incentivar el análisis y participación grupal, dando la posibilidad de aclarar de manera colectiva las diferentes posturas teóricas con la asistencia del facilitador como mediador del proceso.
- Elaboración en el aula de instrumentos de evaluación, debidamente validados, como una forma de poner en práctica el conocimiento adquirido.
- Incluir aspectos conceptuales de la evaluación de los aprendizajes desde el paradigma epistemológico constructivista.
- Proveer experiencias en las cuales los alumnos tengan oportunidad de evaluar.

- Asumir las nuevas posturas constructivistas como la mediación del proceso en la asignatura.
- Realizar plenarias sobre cada contenido de la asignatura.
- Considerar en la evaluación de los participantes inquietudes, necesidades e intereses.
- En la ejecución del diseño curricular asumir la postura constructivista como la mediación del proceso de aprendizaje con la aplicación del método pedagógico-innovador.
- Brindar la oportunidad a los alumnos de ser ellos lo que elaboran cada tipo de exámenes.
- Experimentar actividades en el aula de planificación, ejecución elaboración de instrumentos de evaluación y corrección de los mismos.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en el conductismo, conduce a la formación de un individuo desarticulado con su entorno.

La ejecución de la propuesta curricular de la Asignatura Tecnología Didáctica III de la Mención de Historia permitió develarla adquisición de aprendizajes significativos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en torno a los objetivos del programa caracterizado por: el conocimiento previo de los aspectos a aprender, el trabajo reflexivo y cooperativo en equipo, la participación individual y grupal de los miembros en las diferentes actividades, el sentido de per-

tenencia de los miembros producto de las actividades interactivas y de desarrollo del ser y el nivel de asertividad demostrado en las evaluaciones ejecutadas durante todo el semestre.

Referencias Bibliográficas

- ALFARO de MALDONADO, Minerva. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. FEDUPEL. Caracas, Venezuela.
- ANDER E. (1996). *La planificación educativa*. Editorial Magisterio. Buenos Aires.
- ANGURA M. (1997). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Editorial Cátedra. Madrid.
- ÁLVAREZ M., Juan M. (2001). *Evaluar para entender, examinar para excluir*. Morota. Madrid. España.
- ÁLVAREZ M., Juan M. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículo*. Miño y Dávila. Madrid. España.
- ÁLVAREZ M., Juan M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Miño y Dávila. Madrid. España.
- BALLESTER M. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Editorial Laboratorio Educativo. Barcelona.
- BELAIR, Louise M. (2000). *La evaluación en la acción*. Diada Madrid. España.
- BOGDAN, R., y BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon. Londres. Inglaterra.
- BRUNER, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morota. Madrid. España.
- BUSOT, J. (1991). *Investigación educativa*. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.

- CARREÑO F. (1990). *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*. Editorial Trillas. México.
- CASANOVA M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla. Madrid.
- COHEN, L. y MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. La Muralla. Madrid.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA. (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas. Venezuela.
- COOK, T. D., y REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid. España.
- DÍAZ, Frida. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial Mc Graw-Hill. México.
- DÍAZ F. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial Mc Graw. México.
- EISNER, Elliot W. (1982). *Procesos cognitivos y currículum*. Martínez Roca. Barcelona. España.
- CIRIGLIANO. (1979). *Diseño de un sistema de aprendizaje*. Madrid. España.
- ELLIOT, J., y otros. (1986). *Investigación-nación en el aula*. Generalidad de Valencia. Valencia. España.
- ESPINOZA de M., I. (1993). *Aproximación teórica al Educador Investigador*. Ediciones Los Heraldos Negros CA. Maracaibo. Venezuela.
- FERNÁNDEZ, SARRAMONA Y TARIN. *Contenido del aprendizaje* Editorial Mc Graw. Hill. (1999). Colombia.
- FLOREZ O. Rafael. (1996). *Evaluación pedagógica y cognición*. Editorial Mc Graw, Hill. Colombia.
- GIMENO S., J. (2000). *El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación del profesorado*. Educación y Sociedad. Madrid. España.
- GIMENO S., J. y Pérez G. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. España.
- GRUNDY. (1998). *El currículo*. Madrid. España.
- GONZÁLEZ, R. (2000). *Factores que inciden en la aplicación de estrategias docentes para el aprendizaje significativo del alumno de Educación Básica (EB)*. La Universidad del Zulia (LUZ). Maracaibo. Zulia. Venezuela.
- GONZÁLEZ, Fermín y NOVAK, J. (1993). *Aprendizaje significativo*. Cincel. Argentina.
- HERNÁNDEZ y otros. (1997). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill. Interamericana de México SA. México.
- HURTADO P., Dolores. (1995). *Evaluación del perfil del docente de Educación Básica*. Tesis de Maestría. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.
- KEMMIS, S. y Mc TAGGART. (1988). *Cómo planificar la Investigación - Acción*. Laertes. Barcelona. España.
- LÁZARO, A. J. (1986). *Orientación y educación especial*. Anaya. Madrid. España.
- LEÓN de FERNÁNDEZ, Egda y SAYAGO J. (2001). *Aura Guía geohistórica, Parroquia Caracciolo Parra Pérez*. Centro de Estudios Geográficos. Universidad del Zulia. Venezuela.
- LÓPEZ, P. Víctor M. (1999). *Tesis Doctoral: Prácticas de evaluación en Educación Física. Estudio de casos*. Universidad de Valladolid. España.
- LÓPEZ, P. (1987). *Un método para la investigación-nación participativa*. Popular. Madrid. España.
- MANTEROLA, C. (1993). *La formación docente: un reto imprescindible*. PIANIUC. Madrid. España.

- MARÍ M., Richard. (2001). **Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica.** Ariel, Barcelona. España.
- MATA, G. (1997). **Aprendizaje significativo.** Universidad Experimental Rafael María Baralt (UERMB). Cabimas. Zulia. Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD), **Proyectos Pedagógicos.** (1999). Mimeo. Caracas. Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD), **Régimen de Evaluación para I y II Etapa de la Educación Básica. Resolución Ministerial N° 266.** (1999). Mimeo. Caracas. Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME), DIVISIÓN DE CURRÍCULO, VENEZUELA. **Programas de la III Etapa, Educación Básica, Geografía General.** (1999). Caracas. Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME), DIVISIÓN DE CURRÍCULO, VENEZUELA. **Currículo Básico Nacional (CBN). Nivel de Educación Básica (EB).** (1997). Caracas. Venezuela.
- NEIMEYER, Greg J. (1996). (Compilador) **Evaluación constructivista.** Piados. Barcelona.
- NUBE, Stephan. (1999). **Nueva forma de evaluar en la Escuela Básica Venezolana.** Revista CANDIDUS. Año 1. N° 5 y 6. Valencia. Venezuela.
- ODREMAN, N. Documento del Currículo Básico Nacional (CBN). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (MECD). Caracas. Venezuela. (1997).
- PADRÓN G., José. (1996). **Análisis del discurso e investigación social.** Publicaciones del Decanato de postgrado de la UNESR. Caracas Venezuela.
- PÉREZ R; M; ARTINIANO D, LÓPEZ. (1991). **Currículo y enseñanza.** Editorial EOS. España.
- PIAGET, J. (1969). **Psicología y Pedagogía.** Crítica. Barcelona. España.
- POZO, J. I. (1979). **Teorías cognitivas del aprendizaje.** Morota. Madrid. España.
- REGUEIRO R. (1991). **La evaluación escolar.** Editorial Río de la Plata. Argentina.
- RIVIERE, Ángel. (1984). **La psicología de Vygotski.** Aprendizaje de vigor. Madrid. España.
- RODRÍGUEZ G. (1999). Gregorio, GIL F., Javier y otros. **Metodología de la investigación cualitativa.** Aljibe. Málaga.
- ROMAN, M., y DIEZ, E. (1999). **Aprendizaje y currículo: didáctica socio-cognitiva aplicada.** EOS. Madrid. España.
- SALCEDO G. (1995). Hernando. **La evaluación integrativa-adaptativa. Fundamentos y métodos.** Cuaderno de Postgrado. N° 10. CEP. Caracas. Venezuela.
- TEMBRINK. (1999). **Evaluación: Guía práctica para profesores.** Editorial EOS.
- VYGOTSKI, Levs. (1978). **El desarrollo de los procesos psicológicos.** Crítica. Barcelona. España.
- VILLAMIZAR, José Ángel. (1989). **Enfoque sistemático de la Evaluación en la I Etapa del nivel de Educación Básica.** Tesis de Maestría. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.
- WIERSMA. (1986). **Research methods in education: an introduction.** Boston Mass: Allyn and Bacon. Estados Unidos.