



**I.P.U “MARIO MACEO QUESADA”  
Instituto Superior Pedagógico  
“Frank País García”**

**Título:**

Los mapas conceptuales: una alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.

Trabajo Final en opción al Título Académico de Master en Ciencias de la Educación

Mención: Preuniversitaria.

Autor (a): Lic. Evelyn Guilarte Castillo

Santiago de Cuba, 2008  
“Año del 50 aniversario del Triunfo de la Revolución”

I.P.U "MARIO MACEO QUESADA"  
Instituto Superior Pedagógico  
"Frank País García"

**Título: Los mapas conceptuales: una alternativa para el proceso de enseñanza-  
aprendizaje de la Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.**

Trabajo Final en opción al título académico de Master en Ciencias de la Educación

Mención: Preuniversitaria.

Autor(a): Lic. Evelyn Guilarte Castillo.

Tutores: Dr. C. Orlando Fonseca Dorado.

Dr. C. Rosa C. Espinosa.

Consultantes: Dr.C. Herma Guilarte Columbie.

MsC. Blanca Cortón Romero.

Santiago de Cuba, octubre de 2008

## ÍNDICE

Introducción.....	
Pág.1	
Desarrollo.....	Pág.9
- Fundamento teórico-metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia: el uso de los mapas conceptuales.	
- Comportamiento del estado actual del problema de la investigación.	
- Material docente.....	Pág.49
. Introducción.....	Pág.49
. Desarrollo.....	Pág.53
§ Fundamentos teóricos de la propuesta	
§ Propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea.	
§ Ejemplificación de la propuesta.	
. Conclusiones del material docente.....	Pág.73
. Bibliografía del material docente.....	Pág.74
- Valoración de la propuesta .....	Pág.75
Conclusiones.....	Pág.79
Recomendaciones.....	Pág.80
Bibliografía	
Anexos	

# **Dedicatoria**

**A la obra educacional de la Revolución Cubana.**

**A mis maestros en el arte de formar generaciones.**

**A mi abuela por su fe en mi capacidad.**

**A mi madre Nora.**

# **Agradecimientos**

Agradezco a mi esposo Roger, por la paciencia y el ánimo constante.

A mi familia por considerar los esfuerzos.

Al Dr. Orlando Fonseca por ser más que un tutor, un amigo.

A la Dra. Herma Guilarte por su ayuda e insistencia.

A la profesora Blanca Cortón, porque a pesar de su faena, supo dar a esta investigadora lo mejor de su intelecto.

A mis suegros por su incondicionalidad y respeto.

# **Pensamiento**

**“El oficio... es crear, y la fuerza del mundo está en los que producen”**

José Martí (O.C.,t.5,p.319)

## SÍNTESIS

El trabajo final que se presenta es resultado de la práctica pedagógica desarrollada en la educación preuniversitaria. Las problemáticas observadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y las disciplinas que la conforman, precisan de la búsqueda de alternativas para solucionar las insuficiencias y carencias que se presentan en el proceso.

Este trabajo final de investigación, se sustenta en las ideas ya expuestas, y propone como **tema**: Los mapas conceptuales: Una alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria. El mismo tiene como **objetivo** la elaboración de un material docente contentivo de una propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.

Con esta investigación, se realiza un modesto aporte a la enseñanza de la Historia, pues el uso de mapas conceptuales para la apropiación de los contenidos históricos, contribuye al pensamiento lógico y creativo que se concreta en la producción textual como premisa para la formación de un estudiante de preuniversitario con una cultura general integral.

## **INTRODUCCIÓN**

La sociedad cubana atraviesa por un proceso de transformaciones en la educación, según los principios de su proyecto social que da cumplimiento de forma masiva a los planteamientos de la UNESCO para el presente siglo, con igualdad de posibilidades para todos los ciudadanos. Ello constituye una conquista del sistema social cubano, que ha posibilitado enseñar a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser; lo que implica el desarrollo de procesos del pensamiento como vehículo de la formación de la personalidad, en lo que tiene una especial significación la enseñanza de la Historia.

La enseñanza de la Historia "... constituye una de las formas de transmisión de la memoria colectiva (...) Debe ayudar a crear conciencia e identidad de la persona, de actor social... que impulse para actuar sobre nuestra realidad social y natural, y transformarla".<sup>1</sup>

Según la Dra. Rosa C. Espinosa y otros (2007) enseñar historia se sustenta en la idea martiana de: "... contribuir diariamente al mejoramiento del hombre, animar y construir la relación entre el pasado, el presente y el futuro (...) es forjar al hombre en el taller de la memoria mediante el contenido de las clases de Historia".<sup>2</sup>

De ahí que, coincidiendo con las ideas expuestas con anterioridad sobre el valor de la enseñanza de la Historia, es preciso que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta, que transcurre desde la educación infantil hasta la universitaria, se dirija de forma adecuada la adquisición del conocimiento histórico, de modo que permita al estudiante construir su estructura cognoscitiva y pueda revertirla en el desarrollo de un pensamiento histórico, creativo, científico y lógico.

---

<sup>1</sup> Águila, Rende y otros: Sobre la Nueva Historia de Perú, p.14.

<sup>2</sup> Espinosa R., Rosa y otros: Proyecto: La argumentación histórica desde la perspectiva espacio temporal en el preuniversitario, p. 4.

En consecuencia con esto es necesario reforzar los procedimientos, metodologías y las estrategias ya previstas para propiciar en el alumno un pensamiento reflexivo en torno a las ejes para la enseñanza- aprendizaje de la Historia, de forma tal que se pueda operar con estas de manera significativa y personalizada, además de alcanzar los nexos históricos necesarios con solidez, con estructuras lógicas de aprendizaje claro y concreto.

Las disciplinas históricas se han sometido a la instrumentación de experiencias en todas las educaciones, en el marco de las transformaciones que se llevan a cabo actualmente; se han desplegado estas a partir de la inserción del Profesor General Integral (P.G.I) el cual se desempeña en la impartición de las asignaturas de un área del conocimiento determinado; en el marco de las profundizaciones en los aspectos teóricos-metodológicos de las disciplinas con un enfoque interdisciplinario, a partir del uso de nuevas tecnologías (video-clases, software educativos, multimedia, etc), así como la aplicación de nuevas formas de evaluación de la calidad del aprendizaje (Operativos de la calidad), entre otros aspectos. (Leal, Haydee, 2000; Licea, Doris, 2006; Díaz, Horacio, 2006; Espinosa, Rosa, 2007).

La educación preuniversitaria, también inmersa en estos cambios, con el fin de elevar la calidad de su proceso de enseñanza-aprendizaje, ha propiciado con los referentes ya expuestos, que en el caso de los programas de Historia estos enriquezcan su metodología, partiendo de las dificultades arrojadas por la mayoría de los instrumentos de la calidad aplicados y otro tipo de comprobaciones de orden nacional, provincial o municipal.

El momento histórico que vive el mundo globalizado y el reto de la educación preuniversitaria, precisa del desarrollo de una generación con un pensamiento creativo, dinámico, lógico, significativo, para la potenciación del pensamiento histórico, lo que se puede lograr a partir de que el contenido llegue al alumno de manera efectiva.

El uso de las nuevas tecnologías, específicamente las video-clases, así como los operativos de la calidad que se aplican anualmente, nos permiten acercarnos a las

necesidades reales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura y que los componentes personales del proceso enseñanza-aprendizaje se evalúen, autoevalúen y rediseñan sus estrategias cognitivas y metacognitivas (alumno); metodológicas, educativas, pedagógicas (profesor).

La poca solidez del conocimiento y la insuficiente utilización por el estudiante, así como el empleo de métodos, procedimientos y tareas inadecuados para el desarrollo de un aprendizaje significativo constituyen problemáticas que predominan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Varios instrumentos han permitido la valoración del comportamiento cognoscitivo de los estudiantes en esta disciplina, mostrando el predominio que existe de las actividades reproductivas, derivándose de esto la tendencia a la repetición y la memorización de los contenidos históricos. En tales condiciones resulta sumamente difícil interpretar, integrar y aplicar los conocimientos, de ahí que se precise de un aprendizaje diferente en la Historia.

Las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia radican en las bases metodológicas para su desarrollo, repercutiendo así en los resultados de su efectividad. Encuentra sus deficiencias además, en el proceso de construcción del conocimiento histórico, en la utilización de procedimientos que potencien el aprendizaje desarrollador y significativo, en la formación de una cultura histórica en el estudiante y en la preparación del profesor que la imparte.

A estas problemáticas que se han planteado y que se asumen en la presente investigación, se le suma que la enseñanza de la Historia en la educación preuniversitaria, en los últimos tiempos se sustenta en las video-clases y en la asunción de la docencia por maestros en formación que aún adolecen de una práctica pedagógica para impartir los contenidos, lo que repercute no siempre de manera positiva en el desarrollo de los estudiantes, quienes en la mayoría de los casos se desmotivan por la asignatura y su contenido, adoptando formas mecánicas para lograr vencer los problemas; por lo que el dominio por los docentes y estudiantes de procedimientos para desarrollar un pensamiento lógico

y creativo en la enseñanza de la Historia es una premisa actual de esta disciplina, así como el logro de un aprendizaje desarrollador y significativo.

La práctica pedagógica desarrollada en el IPU “Mario Maceo Quesada” del reparto Altamira, escogido para la presente investigación nos ha permitido evaluar estas deficiencias, y otras que, mediante la observación a clases, la revisión y análisis de los operativos de la calidad, la entrevista a estudiantes y docentes de la asignatura, así como el uso de otras herramientas han permitido corroborar la existencia de varias problemáticas, ejemplo:

1. Dificultades en el tratamiento metodológico a los contenidos de las video-clases como vía para el desarrollo cognoscitivo del alumno.
2. Carencia de indicaciones metodológicas para que el docente opere con los contenidos de las video-clases a través de medios gráficos.
3. Insuficiencias en el uso de medios gráficos que permitan al alumno desarrollar el pensamiento lógico y creativo.
4. Insuficiente aprovechamiento del contenido de los conceptos y su relación a partir del uso de medios gráficos.

Mediante el análisis de las concepciones teórico-metodológicas que acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el preuniversitario, podemos plantear que resulta necesario continuar perfeccionando la labor docente-investigativa en esta esfera para aportar variantes metodológicas que le permitan a los profesores utilizar procedimientos en las clases a partir del uso de los medios con que actualmente se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, con el fin de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura con un enfoque desarrollador y significativo.

Todas estas irregularidades detectadas permiten plantear que es factible realizar una revisión del uso de los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, y en lo fundamental los procedimientos y su tratamiento metodológico, además de los medios que se utilizan, de manera que se puedan establecer nuevas estrategias para la erradicación de las mismas.

Tales dificultades conllevaron a investigar el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la educación preuniversitaria?

El **objeto de la investigación** es: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la educación preuniversitaria y **el campo de acción** lo constituye: el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.

Como **objetivo** proponemos: Elaboración de un material docente contentivo de una propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.

De lo anterior se deriva el **título** de la presente investigación, la cual se denomina: Los mapas conceptuales: una alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.

Para la consecución de la investigación nos planteamos las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos- metodológico que sustentan el diseño de mapas conceptuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia?
2. ¿Qué aspectos contenidos en los fundamentos teóricos se ajustan a la investigación?
3. ¿Cuál es el estado actual de la utilización de los mapas conceptuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea?
4. ¿Cómo elaborar un material docente contentivo de una propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea?
5. ¿Cómo corroborar la efectividad del material docente?

Para dar respuesta a las preguntas científicas planteadas y para dar curso a la investigación planteamos las siguientes **tareas científicas**:

1. Analizar los fundamentos teórico- metodológicos para el diseño de mapas conceptuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la educación preuniversitaria.
2. Determinar los fundamentos teórico-metodológicos que se asumen en la investigación para el diseño de mapas conceptuales.
3. Caracterizar la situación actual de la utilización de mapas conceptuales a partir del contenido de las video-clase de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.
4. Elaborar un material docente contentivo de una propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.
5. Corroborar la factibilidad del material docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea.

Los métodos empleados para el cumplimiento de las tareas propuestas fueron:

**Métodos teóricos:**

1. Análisis-síntesis: se utiliza para analizar y determinar los fundamentos teórico-metodológicos sobre el diseño de mapas conceptuales y las video-clases en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.
2. Histórico-lógico: para la búsqueda y análisis de elementos relacionados con el empleo de mapas conceptuales a partir del contenido de las video-clases en la educación preuniversitaria.
3. Inductivo-Deductivo: para la estructuración del material docente.
4. Sistémico-estructural: para el establecimiento de las relaciones y la estructura del material docente que se propone.

### **Métodos empíricos:**

1. Observación: para obtener información acerca del uso de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases, y para comprobar la factibilidad de la propuesta en la clase.
2. Entrevistas: se realiza a docentes, estudiantes y directivos del centro para obtener criterios y valoraciones acerca del uso de los mapas conceptuales a partir de las video-clases en las clases de Historia Contemporánea y su utilidad.

### **Técnicas:**

- Taller de evaluación con especialistas: para obtener valoraciones de la Comisión Provincial de Historia acerca del tratamiento al diseño de mapas conceptuales en la asignatura de Historia Contemporánea, así como la factibilidad del material docente propuesto.
- Análisis de documentos: para comprobar el tratamiento metodológico para el diseño de mapas conceptuales en el programa y planes de clases de la asignatura de Historia Contemporánea en el preuniversitario.

### **Métodos estadísticos:**

- Análisis porcentual: para tabular los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados y valorar cuantitativamente los resultados.

La **población** escogida resulta la matrícula de 150 estudiantes que constituye el 29.4% del total del centro (509) de 10<sup>o</sup> y de 10 profesores (4 licenciados en la especialidad de Ciencias Sociales y 6 maestros en formación) que imparten la asignatura Historia Contemporánea en el grado y que representan el 100% del IPU "Mario Maceo Quesada" situado en el reparto Altamira. La **muestra** es de 30 estudiantes del 10<sup>o</sup> 2 (20%), así como 4 docentes (40%) especialistas en la materia.

El **aporte práctico** de esta investigación estriba en el material docente contentivo de las orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales, el cual permite que los profesores tengan una alternativa para utilizar los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la

consolidación del contenido temático, de forma que se puedan fijar los conocimientos y poder desarrollar un pensamiento lógico, creativo a partir de la asignatura.

La **significación práctica**, está dada en la posibilidad de utilizar este material docente elaborado para la preparación de los docentes de la asignatura de Historia Contemporánea, y propiciar con ello una adecuada dirección del proceso enseñanza-aprendizaje con enfoque desarrollador en lo referente al diseño de mapas conceptuales.

El trabajo de investigación que se presenta además de la introducción que se ha expuesto, consta del desarrollo que contiene la fundamentación teórica y el material docente que se propone, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

## DESARROLLO

### Fundamentos teórico- metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia: el uso de los mapas conceptuales.

En el sistema educacional cubano, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como propósito contribuir a la formación integral de la personalidad del educando, constituyendo la vía fundamental para la adquisición por éste de los conocimientos, procedimientos, normas de comportamiento, valores, es decir la apropiación de la cultura como parte de la interacción en los diferentes contextos sociales donde cada alumno se desarrolla.

El proceso enseñanza-aprendizaje es complejo, multifactorial, de múltiples interacciones, donde las condiciones son definitivamente las que favorecen o dificultan el propio proceso y el resultado. Existen múltiples alternativas, que deben analizarse en función de los resultados esperados y así activar los procesos necesarios para alcanzarlos. (Soca, Ana M, 2002).

La Didáctica de la Historia ha sido objeto de varios análisis con el fin de elevar la calidad de la misma. La enseñanza de esta disciplina se encuentra actualmente enfrascada en el esfuerzo del pensamiento metodológico. Asimilar la esencia de un contenido determinado es poder encontrar la diversidad de hechos o fenómenos estudiados, sus nexos causales, interrelaciones y regularidades, o sea, los elementos a partir de los cuales se puede encontrar el hilo conductor, los nudos fundamentales de la compleja red.

En el contexto actual, enseñar Historia es una necesidad de la cultura de los pueblos. La enseñanza de esta da la posibilidad de conocer el pasado, para entender el presente y proyectar el futuro. La Historia se hace así, portadora de un sentido de comunidad compartida, de una visión del mundo y de un saber vivir que trasciende su propia individualidad, su presente. Enseñando Historia se busca que el individuo adquiera el conocimiento necesario para que la sociedad en la que se encuentra inmerso, adquiera sentido y realidad; para él todas las manifestaciones humanas pueden ser objeto de una mirada histórica: lenguaje,

religión, economía, política, moda, amor. Todo acto de convivencia, incluso la búsqueda de significado para la existencia humana, tiene una historia. Conocer pues el devenir de lo humano, es hacerse más humano, más sensible a las relaciones interpersonales.

Las nuevas maneras de reescribir lo acontecido representan un reto crucial de la ciencia histórica en el cumplimiento de su función metodológica básica para comprender la complejidad del presente, de lo contemporáneo, expresado en la búsqueda de las posiciones más progresistas sobre la identidad cultural y la independencia (Torres, 2000).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia se ha estructurado a partir de la política educacional del Estado, de ahí que este revele el profundo humanismo de la concepción marxista-leninista de la Revolución Cubana, además de, las condiciones histórico-culturales de su desarrollo. Este proceso de enseñanza-aprendizaje debe propiciar que las restantes disciplinas del área del conocimiento, "... asuman su responsabilidad en el logro de los objetivos que se pueden potenciar desde estas, atendiendo al diagnóstico de los alumnos"<sup>1</sup>.

En el contexto de la educación en Cuba, la metodología de la enseñanza de la Historia ha recibido una creciente atención en las últimas décadas (Pla López, Ramón, 1992; González G., Margarita, 1993; Leal 2000; Díaz, 2001). Los estudios realizados han aportado elementos fundamentales en el trabajo metodológico y científico de los docentes encargados de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

A partir del criterio de varios autores sobre la conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 1996; Danilov y Skatkin, 1980; Álvarez, 1978; Klingberg, 1970), puede derivarse que la enseñanza-aprendizaje de la Historia es un proceso conscientemente dirigido hacia el conocimiento de los problemas históricos, enmarcado dentro de determinadas tendencias educativas, pedagógicas y didácticas.

---

<sup>1</sup> Folleto: Maestría en Ciencias de la educación: mención preuniversitaria. P.8

Coincidiendo con el MsC. Manuel Romero (2000), se debe enfatizar en la importancia de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, su orientación, desarrollo y control, el valor de los procedimientos dialógicos, de la adecuada relación entre actividades de auto-aprendizaje e inter-aprendizaje, que propicien la individualización y la socialización y que tengan en cuenta la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, la relación entre contextualismo y perspectivismo, centrando el interés hacia el desarrollo integral de la personalidad.

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, reclama mentalidad flexible, amplitud de pensamiento, reconocimiento de la diversidad y, en consecuencia, asumir los métodos, técnicas y procedimientos de trabajo como múltiples y diversas alternativas para la labor docente, con aspiración de que esta se sustente en una concepción desarrolladora. Es necesario, entonces, declarar que aspiramos a una concepción desarrolladora de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. (Rodríguez, L., 2002).

El programa director de Historia, con una concepción desarrolladora por el imperativo social de formar un hombre que construya la sociedad a partir del conocimiento histórico precedente y presente, precisa la atención al desarrollo de la autonomía del aprendizaje, de la creatividad, al análisis de los problemas que se presenten en la actividad cognoscitiva y como resolverlos; de ahí que las actividades y ejercicios que se indiquen estimulen la iniciativa, la independencia, la creatividad.

Según Haydee Leal (2000), el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia conduce al conocimiento de la vida del hombre en toda su dimensión económica, política, social y científico-técnica, posibilitándole comprender (al sujeto del proceso) el origen, desarrollo y transformación de la sociedad en su carácter dinámico, regular y progresivo, lo que significa que el proceso de desarrollo histórico de carácter objetivo es el producto de la actividad del hombre, que persigue sus objetivos con conciencia de lo que hace, por lo tanto, es el creador activo, el sujeto de la historia, crea por sí mismo las condiciones y premisas de su desarrollo histórico.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia actual constituye un reto el convertirse en un acto creativo, regulado por normas flexibles, donde el estudiante pueda interactuar con el docente realizando valoraciones y autovaloraciones del trabajo así como de los resultados de él y los demás (Valle. A, 2000).

Siguiendo a Vygotski se conoce que un proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque desarrollador es el que conduce a ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo y los progresivos niveles de desarrollo del sujeto. Es el que promueve y potencia aprendizajes desarrolladores. El proceso de enseñanza-aprendizaje implica a la personalidad como un todo en el que se construyen los conocimientos, destrezas, capacidades pero de manera inseparable; este proceso es la fuente del enriquecimiento afectivo, donde se forman los sentimientos, valores, convicciones, ideales, desde donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje abarca de forma dialéctica todo el sistema de relaciones recíprocas de actividad y comunicación que, desde esta visión integral, se establecen entre sus protagonistas (profesores, estudiantes, grupo escolar) para aprender y enseñar, entre los reconocidos componentes (objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación) que se conciben como elementos mediatizadores de las relaciones entre aquellos, y entre ellos, en función de promover aprendizajes auténticamente desarrolladores.

Lo anterior nos permite adentrarnos en algunas concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que implica a todas las disciplinas del currículum, incluida la Historia de cara a un aprendizaje significativo del estudiante.

La MsC Ana M. González lo define como el proceso que constituye un sistema donde tanto la enseñanza como el aprendizaje, como subsistema, se basan en una educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizaje para el desarrollo de una personalidad integral, en los marcos de la escuela como institución social transmisora de la cultura.

El Dr. Oscar Ginoris plantea que el proceso de enseñanza aprendizaje es desarrollador cuando tiene lugar la asimilación, reconstrucción y construcción

personalizada y significativa, seleccionada y organizada bajo criterios curriculares, es decir es un proceso de comunicación activa y participativa.

J. Zilberstein (2001) plantea entonces que el proceso de enseñanza-aprendizaje en función desarrolladora debe centrarse en el diagnóstico del nivel real alcanzado y sus potencialidades para lograrlo; que mediante procesos de socialización y comunicación se propicie la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido de enseñanza; que contribuya a la formación de un pensamiento reflexivo y creativo, que permita al alumno “operar” con generalizaciones teóricas y aplicar el contenido de enseñanza a la práctica social, que se estudia, así como el desarrollo de estrategias que permitan regular modos de pensar y actuar, que contribuyan a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control”<sup>2</sup>

En estas concepciones se enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador desde dos categorías fundamentales que son actividad y comunicación, y al asumir la última de las definiciones abordadas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, es fundamental propiciar un pensamiento lógico, creativo que en su interrelación conlleven a una concepción científica del mundo, al desarrollo de un pensamiento histórico.

Organizar un proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo requiere, no de una simple adaptación del alumno, sino de un proceso de apropiación de la herencia cultural acumulada. Este tipo de enseñanza-aprendizaje está basado en el enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotski, el cual ha planteado que el mecanismo de apropiación resulta fundamental en el desarrollo del escolar, y este a su vez se revela mediante la actividad y la comunicación con el adulto y otros coetáneos.

Basados en este enfoque vigotskiano, muchos autores plantean que para lograr un aprendizaje de carácter desarrollador, es la dirección docente la que posibilita desarrollar los procesos del pensamiento según se produce la apropiación del conocimiento. En esta dirección se van a entrelazar la estimulación intelectual y las fuentes de información, pues a medida que el maestro explica las relaciones esenciales, los nexos entre los fenómenos históricos, guía a los alumnos a

---

<sup>2</sup> Zilberstein, J: Calidad educativa y diagnóstico del aprendizaje escolar. Ciudad de la Habana, Cuba, 2001, pág.13

reproducir acciones que los ayuden de manera gradual a apropiarse de métodos del conocimiento científico (Leal G, Haydee, 2002).

En el acto de enseñar a aprender resulta imprescindible la movilización del conocimiento y las habilidades que posee el alumno, es decir, las experiencias previas que le sirven de base al nuevo conocimiento. De aquí se precisa la efectividad del diagnóstico del nivel real del sujeto y las exigencias a partir de la zona de desarrollo próximo, que coadyuven a potenciar en el alumno la búsqueda del nuevo conocimiento.

Jean Piaget (1994), realizó un análisis relacionado con la [teoría del conocimiento](#), donde el eje central es que el sujeto humano establece, desde su nacimiento, una relación de [interacción](#) con el medio, y es en la relación (el alumno) con el mundo físico y social, que promueve su desarrollo cognoscitivo; estas ideas utilizadas con acertividad, ayudan al profesor a mejorar su práctica, pues por ejemplo el adolescente puede pensar en cosas completamente abstractas, y no tener relación directa con lo concreto. Una máxima de la [teoría](#) piagetiana, es que el [conocimiento](#) es construido con la experiencia.

Si el alumno establece variadas relaciones con los conocimientos previamente adquiridos se logrará conexiones más profundas y se facilitará que puedan ser aplicados a situaciones diversas. No son los hechos, ni las informaciones aisladas las que tienen que aprender los alumnos. Para aprender significativamente y con sentido de la Historia, se requiere reorganizar, reconstruir los conocimientos e integrar a otros sistemas de experiencias lo que demanda una implicación individual.

Para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia se precisa entonces la actividad de aprendizaje mediante la utilización de los procesos lógicos que estimulen, entrenen y permitan llegar a valoraciones a los alumnos, para esto es fundamental que el proceso educacional desarrollado en las escuelas debe garantizar que esta sea por todo el tiempo, un espacio de crecimiento integral de los alumnos, ya que ella debe desarrollar, sobre todo su función social. (Farnezei P, Cassía. 2000)

Partiendo de una propuesta en que el conocimiento no sea dado por acabado, mas teniendo al sujeto como activo en todo el proceso, la forma pedagógica que acompaña el proceso enseñanza-aprendizaje escolar, debe trabajar el acto de

conocer basado en una forma procesal y dinámica, en lo que hoy puede y debe ser transformado y reelaborado por lo que venga a ser aprendido, posteriormente.

En la relación pedagógica establecida entre el profesor y el alumno, no debe haber una polarización, mas los dos, deben asumir una misma postura de sujetos que procuran juntos, elaborar un conocimiento y aprender juntos. Profesores y alumnos deben tener sus propias preocupaciones y cuestionamientos respecto de la realidad, como punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo este, su conocimiento inicial.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia es fundamental el favorecer la viabilización de elementos fácticos externos, la búsqueda de las características esenciales de objetos o fenómenos históricos; de sus nexos internos y lograr una relación sujeto-sujeto y sujeto- objeto activa, emotiva, que conduzca a la generalización de los rasgos esenciales y a la definición conceptual.

Se trata entonces de que la clase de Historia propicie tareas y actividades en que los estudiantes tengan que analizar, procesar, relacionar y exponer ideas. “Recordemos siempre que lo exclusivamente repetitivo, lo exclusivamente memorístico, la recurrencia a lugares comunes, conduce a una docencia aburrida y subestimadora de la inteligencia”<sup>3</sup>.

Lo anterior nos conduce a ubicar al estudiante como sujeto del conocimiento histórico, al cual, resulta necesario en ocasiones, enfrentarlo al intercambio de argumentos, juicios, ideas, valoraciones con el docente y el grupo; pues con la estimulación de la exposición de sus opiniones y al recibir otras se potencia un aprendizaje desarrollador, significativo, abriendo el camino a nuevas búsquedas.

La Historia Contemporánea, como asignatura del currículo de Historia en la educación preuniversitaria, precisa que sus clases se conviertan en verdaderos talleres para el ejercicio del pensar; éxito que dependerá del nivel de creatividad del docente.

La enseñanza de la Historia Contemporánea desempeña un papel fundamental en la estructuración del sistema de conocimientos sobre la realidad más actual, al permitir el enfoque científico de los problemas globales de la contemporaneidad. Su tratamiento teórico se enmarca dentro de las necesidades actuales de la

---

<sup>3</sup> Díaz Pendás, Horacio. Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas. Ciudad de la Habana, 2002. pág.

formación integral de los estudiantes, a partir de las diversas dimensiones derivadas del marco contextual a principios del siglo XXI.

La sistematización teórica en el área iberoamericana confirma que el currículo de Historia Contemporánea, debe ser un instrumento útil para el profesor, proporcionado información sobre aspectos cardinales de la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados con el contenido, los métodos y procedimientos y la evaluación (Mojica y Silva, 1999; Moral 1999; Ayala, 1999; Cherigo, 1999; Cojías, 1999; Cruz, 1999).

Desde el ángulo docente, la Historia Contemporánea se concibe como el arreglo didáctico del contenido de la ciencia correspondiente, teniendo en cuenta, además, el desarrollo de habilidades, hábitos y otros componentes de la enseñanza y el aprendizaje. La conexión interdisciplinaria constituye un elemento básico, sobre todo con la Historia de América y de Cuba. Ello, a su vez, marca una tendencia esencial en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje sobre la contemporaneidad (Viciado, 1986).

La integración de los conocimientos en sus vertientes de información y/o conceptuales, constituye un elemento clave en la docencia de Historia Contemporánea. Los conocimientos de información y conceptuales, expresados a través de bloques de contenido, señalan aspectos básicos del tiempo histórico tales como la noción de presente - pasado y futuro, duración, simultaneidad y sucesión.

La Historia Contemporánea contribuye al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, a partir del estudio de todos los acontecimientos que han marcado el proceso revolucionario mundial. La docencia de la Historia Contemporánea presenta nítidas implicaciones políticas e ideológicas, y se imbrica a su vez con la actual batalla de ideas que libra nuestro pueblo.

Las tendencias más actuales de la metodología de la enseñanza de la Historia Contemporánea reconocen el papel fundamental del maestro y su marcada influencia en la formación y desarrollo de la personalidad del estudiante. Ello se refleja a través de la conexión esencial entre la función orientadora del docente y la creación de las condiciones coadyuvantes del factor motivacional, para entender las diversas etapas históricas por las que ha atravesado la humanidad desde la aparición de la época contemporánea.

Dichos elementos garantizan la ubicación estratégica del estudiante como sujeto y objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea y la profundización en los elementos fundamentales de la discusión acerca de la utilización de variados métodos y procedimientos (Díaz Pendás, 2001).

Coincidiendo con la afirmación del Dr. G. Pérez Tarrau, de que "La historia, entendida no como una simple descripción en orden cronológico de fenómenos y acontecimientos, sino como análisis y valoración -esencia y no anécdota-, permite, delimitar las fuerzas que actúan en el complejo de nexos e interrelaciones que la conforman, estudiar su movimiento, descubrir sus formas o modos de manifestarse a través del tiempo, conocer las raíces de los problemas, conflictos y demás situaciones (Pérez Tarrau, 1991).

La revolución en los medios de enseñanza y las potencialidades de su uso en la docencia de la Historia Contemporánea se ubican en el centro del debate de la didáctica de esta disciplina. Formas tradicionales como los documentos históricos, los mapas históricos y los libros de texto, mantienen su utilidad, al tiempo que se intensifica la utilización de los medios informáticos, audiovisuales y gráficos.

El proceso histórico, al exponerse de forma lógica y coherente sobre la base de variadas fuentes y medios estimula, la imaginación, la atención, la memoria racional del estudiante, sentándose así las bases para el desarrollo del pensamiento lógico y creativo.

El desarrollo del pensamiento de los estudiantes, constituye en la actualidad una de las más importantes exigencias que la sociedad plantea a la educación preuniversitaria actual. Es precisamente el conocimiento y la enseñanza de la Historia Contemporánea una de las encargadas de cumplir con esta tarea, auxiliándose para ello en la tecnología educativa actual, en la que se incluyen los medios audiovisuales; específicamente en la video-clase.

Teniendo como presupuesto las transformaciones en la educación preuniversitaria y el nuevo modelo para su desarrollo la clase cubana actual deben basarse en un criterio de integración que promueva la enseñanza y el aprendizaje desarrollador. En este proceso cumple un papel especial y significativo la video-clase, que ocupa un lugar fundamental, como medio audiovisual que, permite un impacto en el conocimiento y por ende en el desarrollo de la personalidad, lo que permite reconocerla como un potente medio de enseñanza.

La modernización de la clase a partir del uso de las video-clases, representa un importante aporte al sistema de medios de enseñanza, pues esta permite que se conjuguen un conjunto de potencialidades tecnológicas que favorecen el aprendizaje. La presencia de las video-clases plantean a los docentes nuevos retos desde el punto de vista didáctico, de ahí su importancia en la interacción con ellas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El fundamento del uso de las video-clases como medios de enseñanza está en la concepción materialista dialéctica del conocimiento y las ideas que sostiene el enfoque histórico-cultural, la teoría de la actividad y de la enseñanza basada en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales en la que se destacan las ideas de Vygotski y sus colaboradores, A. N. Leontiev y Galperin y sus varios de sus seguidores.

Entorno al empleo de las video-clases en el proceso de enseñanza-aprendizaje como medios de enseñanza existen diferentes concepciones, por ejemplo:

- Para J. Cubero (1995) al enfocarla como medios de enseñanza plantea que son el componente material (...) con el que los estudiantes realizan en el plano externo las acciones físicas específicas dirigidas a la apropiación de los conocimientos y habilidades. (Cubero, 1995)

- A. Porto (1995) amplía la definición anterior señalando que: es "...todo aquel componente material o materializado del proceso pedagógico que en función del método sirve para:

1. Construir las representaciones de las relaciones esenciales forma-contenido, es decir, el significado y sentido de los conocimientos y habilidades a adquirir que expresa el objetivo.
2. Motivar y activar las relaciones sujeto-objeto, sujeto-objeto-sujeto, o sujeto-sujeto, así como la internalización o externalización de contenidos y acciones individuales o conjuntas presentes en tal proceso pedagógico.

- C. Bravo (1999) define a la video-clase en el marco de los medios de enseñanza y ha planteado en cuanto a estos últimos que resultan componentes del proceso

pedagógico, que pueden ser utilizados por profesores y estudiantes, con el empleo o no de variados mecanismos y recursos, que partiendo de la relación orgánica con los objetivos y métodos sirven para facilitar el proceso de construcción del conocimiento, su control, el desarrollo de hábitos, habilidades y formación de valores

- H. Díaz (2002) ha planteado que los medios de enseñanza son aquellas fuentes del conocimiento histórico que constituyen soporte material de los métodos de enseñanza.

Se puede considerar entonces a las video-clases como medios de enseñanza, que como componentes materiales, están íntimamente relacionados con los métodos y los procedimientos; mediatizan la relación entre el sujeto y el objeto de la actividad, y en el caso del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Historia Contemporánea pueden ser utilizados por el estudiante para aprender, así como por el profesor para enseñar.

Un elemento esencial que identifica a las video-clases como medios de enseñanza lo constituye el hecho de que son portadoras de los conocimientos, habilidades y valores que el maestro y los alumnos en el proceso permanente de interacción forman, desarrollan y evalúan y que permiten a su vez materializar las acciones de enseñanza y aprendizaje pues el trabajo con dichos medios comprende tres fases muy relacionadas entre si para las que se requiere de la capacitación didáctico-metodológica del alumno y del maestro al ser éste el que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas son:

1. La fase de selección: que como su nombre lo indica en esta es donde se decide como emplear el medio para alcanzar los propósitos de la clase y en la cual es necesario tener en cuenta algunos requisitos didácticos como: las características de los alumnos; objetivo-contenido-método; condiciones materiales existentes; dominio del lenguaje del medio<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> A criterio de la autora estos requisitos deben verse en sistema para lograr una correcta selección, sin embargo, el conocimiento profundo de las posibilidades y limitaciones de las video-clases a partir de los códigos que esta emplea constituye un elemento que todo maestro debe dominar y por tanto capacitarse en este sentido.

2. La fase de diseño: es la que comprende la elaboración del medio; en el caso de la video-clase llega a la docencia con un diseño determinado, pero de todas maneras el profesor debe tener en cuenta los aspectos de este de manera que sea aceptado y motivador para el alumno.
3. La fase de utilización: comprende aquellos aspectos del manejo de la video-clase que el maestro y los alumnos deben tener en cuenta, entre ellos podemos mencionar: momento de su empleo, lugar de colocación, tiempo de permanencia o exposición, elementos a emplear para concentrar la atención del alumno, relación palabra-imagen.

De lo anterior se deriva la importancia de la preparación del profesor para la dirección efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea, así como las cualidades que el mismo debe reunir para el trabajo con las video-clases que deviene parte esencial en su formación y superación sistemática.

Si el docente logra capacitarse y prepararse para el trabajo con las video-clases y logra conocer el por qué y el para qué del uso de este medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea estará contribuyendo a la necesaria unión entre teoría y práctica, puesto que las video-clases de esta asignatura, al igual que el resto, no pueden verse nunca como el fin, pero en su adecuada utilización posibilita que el estudiante desarrolle su pensamiento lógico, creativo, reflexivo y que lo pueda aplicar al conocimiento histórico, al determinar conceptos esenciales, características, así como establecer sus nexos y regularidades.

Las video-clases son los medios audiovisuales que mayor utilidad han adquirido en la escuela cubana actual. A criterio de numerosos especialistas, de los que se hace partícipe la presente investigación, pueden cumplir al igual que los medios ya tradicionales variadas funciones, entre estas cabe destacar la:

1. Función informativa: mediante esta se permite el estudio de la realidad a que se hace referencia y lo describe lo más objetivamente posible.
2. Función motivadora: mediante esta se puede estimular el estudio, la búsqueda del nuevo conocimiento, y puede influir en la voluntad del receptor mediante la emotividad.

3. Función investigativa: puede contribuir a incentivar la necesidad de encontrar nuevas alternativas para el conocimiento científico.
4. Función evaluativa: mediante esta se puede propiciar el control de los aprendizajes logrados por los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el medio.

Las video-clases en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea, pueden desempeñar la función de fuentes históricas, pues contienen aspectos del conocimiento que pueden ser utilizados en la clase y que resultan significativos, ya que en la mayoría de los casos no están al alcance del docente ni del estudiante, y a su vez permiten reforzar la explicación del contenido que se imparte.

La asignatura de Historia Contemporánea ocupa un lugar destacado en la formación del estudiante de preuniversitario, es por ello que la utilización de las video-clases, posibilita un cambio en la concepción, dirección y control del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Las video-clases poseen variadas ventajas al ser empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea pues:

1. Facilitan la presencia del especialista en todas las aulas<sup>5</sup>.
2. El tiempo puede ser presentado de diferentes maneras.
3. Se pueden presentar procesos, hechos, figuras, acontecimientos desconocidos por el estudiante.
4. Permiten la observación de lugares lejanos.
5. Se pueden integrar otros medios de enseñanza (esquemas lógicos, mapas conceptuales, etc).

Es incuestionable que cada video-clase, contiene un valioso sistema de medios y, como forma principal de organización de la enseñanza de la Historia Contemporánea

---

<sup>5</sup> Esta idea está sustentada en el proceso de transformaciones en la educación preuniversitaria, con la aparición del P.G.I que en ocasiones no es de la especialidad de Historia y el papel que juega el maestro en formación en la docencia de la asignatura desde el 2do año.

actual, brinda una coherente información histórica, montada en la mayoría de los casos, en una correcta formulación metodológica acompañada de un excelente apoyo gráfico y documental. Además no solo son capaces de llevar al alumno la realidad objetiva y sus representaciones materiales más concretas sino que proporciona un certero vínculo entre las percepciones concretas y el proceso lógico del pensamiento.

Para el empleo de las video-clases, es importante la preparación del profesor para que pueda dirigir el aprendizaje del estudiante en los tres momentos establecidos para el uso de este medio audiovisual, es decir: *antes, durante y después* del visionaje. Cada uno de estos espacios requieren del cumplimiento de exigencias didácticas que resultan significativas en el aprendizaje esperado.

El uso adecuado y sistemático de las video-clases tiene gran importancia para la impartición de la Historia Contemporánea por las características que la misma presenta, pues dado el alto grado de abstracción que posee, al estudiante en ocasiones le resulta muy complejo ubicarse en el período estudiado, sin embargo, estos medios son una vía muy efectiva en la asimilación de los contenidos históricos, en la elevación de la motivación hacia la asignatura y en la formación de juicios, conceptos, valoraciones, etc; en la misma medida que desarrolla la expresión oral, el interés hacia la lectura y el acervo cultural de los alumnos.

El uso de tablas cronológicas, esquemas lógicos, gráficos, enciclopedias y otras fuentes bibliográficas actualizadas dinamizan y enriquecen el proceso docente de la asignatura. A la vez, ofician como instrumentos válidos para el acceso a artículos, biografías, estudios monográficos, que desde las tecnologías más modernas pueden elevar la calidad en el uso de los medios masivos en general en función de la cultura histórica (Gijón, 2000; Díaz, 1989).

Una docencia de la Historia Contemporánea más participativa modifica los conceptos y las normativas de los procesos de la evaluación del contenido. Se superan tendencias a la reproducción simple del conocimiento histórico, para combinar formas orales y escritas en las que los niveles aplicativos ocupen un

porcentaje considerable y el diseño de los controles parciales y finales considere el papel activo del estudiante en el proceso de auto-evaluación.

La apropiación de los conocimientos históricos de la época contemporánea en la educación preuniversitaria, incluye la consideración general de aspectos para su contextualización, los principios fundamentales, rasgos característicos y otros elementos esenciales. Dicha apropiación es una necesidad de la docencia de Historia Contemporánea, así como cualidad esencial del pensamiento histórico. De igual modo, la actualización de dichos conocimientos se constituye en condición intrínseca del conocimiento histórico y vía para la profundización en el saber histórico.

Los principios fundamentales para la apropiación de los procesos y hechos históricos de la época contemporánea, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea, se estructuran en un sistema, integrado por el estudio de estos en su evolución, la modificación sistemática de la estructura de dicho sistema de conocimientos, la autopreparación sistemática de los profesores que dirigen el proceso de asimilación de los hechos históricos y la auto-actividad de los sujetos participantes en el proceso de aprehensión del conocimiento histórico; de igual forma, la adquisición o apropiación del conocimiento histórico se basa en la relación entre conocimientos históricos previos y conocimientos históricos nuevos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea, precisa que los estudiantes de preuniversitario transiten hasta el nivel de desempeño cognitivo que se corresponde con este nivel escolar, es decir que estos lleguen al tercer nivel, donde se precisa: "... la capacidad del alumno para resolver problemas (...) identificar componentes e interrelaciones, establecer las estrategias de solución, fundamentar o justificar lo realizado"<sup>6</sup>. Esto se ajusta a las necesidades ya planteadas con respecto al tipo de pensamiento con que debe operar este alumno, un pensamiento lógico que potencie la creatividad el cual ha sido tratado por varios autores los cuales han coincidido en que este "es aquel que está

---

<sup>6</sup> Seminario Nacional para Educadores, 2004, p. 5.

dirigido al planteamiento y solución de un problema (entendiendo por éste, el proceso dirigido al logro de un objetivo cuya vía es desconocida) aplicando procedimientos lógicos (inducción, deducción, análisis, síntesis, abstracción y generalización) operando con conceptos, juicios y razonamientos”<sup>7</sup>.

Al analizar este concepto, se puede plantear que este pensamiento opera a partir de aquellas estructuras cognoscitivas adquiridas mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a su vez con lo nuevo conocido lo cual le permite al estudiante del nivel medio superior establecer relaciones entre el conocimiento y el despliegue del mismo en el marco curricular así como en otras esferas de influencia.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea, presupone que los conocimientos pueden expresarse a través de la recogida, clasificación, archivo y análisis de diversos documentos históricos, la utilización de gráficas y tablas cronológicas, la localización en mapas, la recogida de información sobre el pasado, la elaboración e interpretación de cuadros cronológicos comparativos, los esquemas lógicos y los mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales, que contribuyen al desarrollo de ese pensamiento lógico, creativo con dirección hacia lo histórico y otros como métodos para la construcción de estructuras cognoscitivas que conlleven al alumno a la asimilación adecuada de los contenidos propuestos, es esencial un acercamiento a los fundamentos que los sustentan y su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea.

### **El uso de mapas conceptuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el preuniversitario.**

Cada vez se plantea con mayor insistencia, que a la escuela corresponde desarrollar el pensamiento de los escolares, para ello es importante organizar la lógica interna del contenido del cual debe apropiarse el alumno, propiciar la reflexión y comprensión consciente de los conocimientos, estimular la búsqueda

---

<sup>7</sup> León Ortega, María del Carmen. Propuesta didáctica para contribuir a desarrollar el pensamiento lógico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello” a través del estudio de los contenidos químico – físicos. Tesis en opción al grado de Master en Educación. Matanzas. Cuba. 2003.

de causas y argumentos y desarrollar el pensamiento lógico. Aunque se realizan grandes esfuerzos para ello, la enseñanza sigue siendo tradicional, el maestro tiene el papel activo, orientador y organizador de toda la actividad y el alumno una limitada participación en su proceso de aprendizaje, con un predominio de actividades reproductivas, con esquemas prefijados, con muy poca independencia y creatividad en la adquisición de los conocimientos y en la solución de los problemas.

Una de las tareas metodológicas de la enseñanza de la Historia es la de revelar a los estudiantes la estructura interna de los procesos objeto de estudio, así como las relaciones que existen entre ellas. En este empeño didáctico es necesario el dominio de la lógica interna de todo el contenido histórico, de ahí que, sea imprescindible la selección de métodos, procedimientos y medios que contribuyan a revelar esas relaciones.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea es fundamental, estimular la utilización de los procedimientos lógicos del pensamiento a partir de los conocimientos previos que poseen los alumnos; de la enseñanza para el trabajo con definiciones y no a repetirlas mecánicamente; el reconocimiento de propiedades esenciales, redescubriendo los rasgos esenciales sin ofrecer definiciones y concepciones acabadas.

La práctica en la docencia de Historia Contemporánea precisa de la búsqueda de vías para trabajar el contenido histórico. Esta puede sustentarse en el uso de medios gráficos como son: los mapas conceptuales.

Un abordaje de los aspectos relacionados con el empleo de los mapas conceptuales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria, precisan de una comparación entre estos medios gráficos y los esquemas lógicos, tan frecuentes en la docencia de la disciplina que se analiza.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia tradicionalmente han sido utilizados los esquemas lógicos que, a criterio del Prof. Horacio Díaz, constituyen fuentes del conocimiento y su uso puede efectuarse en apoyo a la palabra oral del

docente, y para el estudio individual del alumno<sup>8</sup>. Al mismo tiempo propone, lo que él ha denominado las ideas básicas para su elaboración y empleo teniendo en cuenta que:

1. Son fuentes del conocimiento.
2. Para su elaboración se deben determinar las palabras claves, que son fundamentales y a las que se subordina lo externo del esquema.
3. Se deben presentar mediante líneas, saetas y figuras geométricas.
4. No se debe hiperbolizar el papel de los esquemas lógicos como medios.

Plantea además que la elaboración de los esquemas lógicos para utilizar en las clases demanda estudio y dedicación, pues se trata de modelar un proceso. (Díaz, Horacio, 2006).

Coincidiendo con lo referido anteriormente, el uso del esquema lógico como medio gráfico se convierte en un acertado recurso para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Cabe destacar que los mismos, no recogen el contenido necesario que le permita al estudiante establecer generalizaciones profundas que propicien el desarrollo del pensamiento lógico de manera que su aprendizaje sea desarrollador y significativo.

A diferencia de los esquemas lógicos, los mapas conceptuales poseen como peculiaridad, que logran agrupar la mayor cantidad de conceptos, y las ideas que se relacionan con ellos, proporcionan además al que los utiliza organización y el establecimiento de relaciones e interrelaciones en su estructura cognitiva.

En el caso del proceso de enseñanza de la Historia, el profesor Horacio propone que los mapas conceptuales no deben ser utilizados para esta disciplina por cuanto la Historia es una asignatura en la cual "... no todas las relaciones que se representan en forma gráfica son conceptos, sino que aparecen, además, personajes y fechas".<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> El profesor Horacio Díaz (2006) define a los esquemas lógicos de la siguiente manera: son representaciones gráficas de los elementos esenciales de interconexión de hechos, procesos, fechas y personajes históricos. Son modelos simbólicos de esas interrelaciones y, como tales, son fuentes de conocimientos.

<sup>9</sup> Díaz Pendás, Horacio. Enseñanza de la Historia: Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002, pág 94.

Es criterio de la presente investigación que el mapa conceptual resulta una propuesta que contribuye al aprendizaje consciente del alumno, a partir de que en Historia, existen conceptos claves y generalizadores que ayudan a secuenciar el conocimiento y guían al alumno a dominar elementos del contenido relacionados con estos como: fechas históricas, personalidades, características que se precisan en otros medios como: cronologías, cuadros sinópticos, esquemas lógicos que particularizan el contenido histórico.

La preparación del docente para ayudar al sujeto cognoscente en el diseño del mapa conceptual es importante, de manera que se facilite el estudio individual, la apropiación del contenido histórico y la construcción de textos escritos, ya sean argumentativos, valorativos, que demandan de generalizaciones del conocimiento y de relaciones temáticas.

Los mapas conceptuales han sido llevados a la práctica en varias disciplinas y por disímiles autores que se han preocupado porque los estudiantes de todas las educaciones aprendan haciendo uso de esta medio gráfico.

Los mapas conceptuales tienen sus antecedentes en el enfoque histórico-cultural de Vygotski, en la teoría psiconstruccional de David Ausubel, así como en la teoría de Piaget acerca de la asimilación y la acomodación.

La referencia entorno a la teoría de Piaget en el proceso de diseño de los mapas conceptuales está dada al asumirse una concepción adecuada del aprendizaje, donde se requiere como criterio básico, explicar cómo procede el sujeto para construir y crear, y no simplemente como se limita a repetir y copiar.

La teoría piagetiana basada en una tendencia al equilibrio entre el proceso de asimilación y acomodación, procesos que se implican, así como el equilibrio entre ambos explica cómo se puede conocer el mundo y también como cambia el conocimiento sobre él. (Valera, 1997). Significa entonces que a mayor equilibrio, menores serán los errores en la asimilación, aunque el desequilibrio propicia la aparición del aprendizaje o el cambio en el conocimiento.

La incidencia en el proceso de diseño de los mapas conceptuales del enfoque histórico-cultural de Vigotsky, se distingue en el tratamiento de lo que denominó los dos niveles de desarrollo del individuo, es decir: el nivel actual (lo que ya se ha aprendido) y lo que el individuo sería capaz de aprender con la ayuda de otras personas.

Lo anterior permite significar que en el orden didáctico quien enseña no debe limitarse a transmitir al que aprende los conocimientos acumulados de la asignatura, sino que lo importante es estimular el desarrollo de las potencialidades y habilidades del alumno, partiendo de lo que este ya conoce y planteándole situaciones de aprendizaje en los que el estudiante se convierta en constructor de su propio conocimiento. El carácter de la actividad del alumno y la manera en que es dirigida por el profesor, determinan la calidad de la asimilación y el efecto desarrollador de la enseñanza y el aprendizaje.

Otro referente teórico importante y que ha sido medular en el proceso de diseño de los mapas conceptuales, lo constituye el aporte de Ausubel con respecto al aprendizaje significativo. Según David Ausubel, para que se produzcan aprendizajes significativos resulta algo muy importante que el docente pueda identificar los diferentes tipos de resultados de aprendizaje que se dan en el aula, y proponer una enseñanza que contemple condiciones externas diferentes, en correspondencia con los aprendizajes en cuestión.

Estos aprendizajes enunciados por Ausubel pueden ser: por recepción (*donde no hay descubrimiento independiente, solo se exige que se interiorice el material para su reproducción*); por descubrimiento (*permite resolver problemas cotidianos y facilita que el contenido resulte significativo*); por repetición o memorístico (*el alumno carece de conocimientos previos, internaliza de modo arbitrario, al pie de la letra*) y significativo (*el alumno relaciona el material nuevo con su estructura cognoscitiva [es el aprendizaje más importante]*).

Se puede considerar que el aprendizaje significativo se produce cuando los conocimientos son relacionados de modo no arbitrario, sino sustancial, por quien aprende, con lo que ya sabe especialmente en algún aspecto esencial de su estructura de conocimiento. Este tipo de aprendizaje depende de la disposición de la persona para establecer relaciones entre el material nuevo y su estructura cognitiva, así como, el material que se vaya a aprender debe ser significativo el sujeto cognoscente.

De lo anterior se deriva entonces la definición ausubeliana de aprendizaje significativo, el cual es "...un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo [...] La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino

sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él"<sup>10</sup>.

Otro aspecto importante que destaca Ausubel, es lo relacionado con el desarrollo cognoscitivo que se caracteriza por los cambios que ocurren en el sujeto en función de su edad y experiencia. Para la práctica educativa estos cambios definen diferencias entre los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los distintos niveles de enseñanza, y también en las estrategias de aprendizaje a seguir por los maestros. Para profundizar en este Ausubel asumió las etapas generales del desarrollo evolutivo del hombre propuestas por Piaget y que consisten en:

- Etapa pre-operacional: caracterizada por la adquisición de conceptos primarios, formados por experiencias directas y ligadas a los procesos perceptivos.
- Etapa de operaciones concretas: caracterizada por la captación de conceptos secundarios y la utilización de abstracciones secundarias significativas, así como la transferencia en la consecuencia de nuevos aprendizajes significativos.
- Etapa lógico-abstracta: caracterizada porque el sujeto basa sus razonamientos utilizando el método inductivo y deductivo, se manifiesta a partir de la adolescencia, porque permite manejar relaciones verbales prescindiendo de las relaciones concretas, en esta etapa el sujeto está apto para formar conceptos.

El enfoque constructivista enfatiza en la construcción del nuevo conocimiento y manera de pensar mediante la exploración y la manipulación activa de objetos e ideas tanto abstractas como concretas. Además que para obtener un aprendizaje significativo se requieren de dos condiciones fundamentales: actitud positiva del estudiante hacia el aprendizaje y que la tarea de aprendizaje sea significativa para él. Todo esto conlleva a que el docente se proponga estrategias a seguir en la clase en sus tres momentos, pudiendo tener entre ellas a los mapas conceptuales.

Partiendo de los fundamentos teóricos expuestos y como sistematización del mismo es que surge el mapa conceptual de Novak (Novak, J. 1991), quien los

---

<sup>10</sup> S. Gimeno y otros. Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata, Madrid, 1992, p. 46.

considera una estrategia sencilla pero poderosa para ayudar a los estudiantes a aprender y organizar los materiales de aprendizaje.

El Dr. Joseph Novak ha planteado que: “El mapeo de conceptos ayuda a los estudiantes acostumbrados a aprender de memoria o superficialmente, a convertirse en estudiantes con un conocimiento más profundo sobre la búsqueda del significado. Este ayuda a que los individuos aprendan como aprender”<sup>11</sup>.

Según Edgar Parra y otros, los mapas conceptuales han resultado el primer intento de una herramienta didáctica, una estrategia de enseñanza para promover el aprendizaje significativo, pues esta representación gráfica permite visualizar las relaciones entre conceptos y proposiciones sobre un tema o campo del conocimiento. (Parra, E. 2003)

A criterio de Alberto J. Cañas, los mapas conceptuales resultan medios de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre ellos debido a que la capacidad humana es más notable para el recuerdo de imágenes visuales que para los detalles concretos; de ahí que, con la elaboración de mapas conceptuales se aprovecha la capacidad humana de reconocer pautas en las imágenes para facilitar el aprendizaje y el recuerdo. (Cañas, Alberto, 2007).

A partir de los planteamientos de los autores citados, se puede significar que los mapas conceptuales resultan estrategias de aprendizaje, métodos para la apropiación de lo significativo de un tema, además de un recurso esquemático. Coincidiendo con el planteamiento del Dr. Novak, los mapas conceptuales además pueden convertirse en medios gráficos que coadyuvan al despliegue en la clase de los contenidos temáticos y el conocimiento previo del alumno.

Se precisa entonces un acercamiento a algunas de las concepciones referentes a los mapas conceptuales:

Diana Lago de Vergara y otros definen a los mapas conceptuales como: una representación gráfica, esquemática y fluida que consiste en un entramado de líneas que se unen en diferentes puntos que son los conceptos, los cuales se presentan relacionados y organizados jerárquicamente. Se utilizan dos elementos

---

<sup>11</sup> Ojeda Cabrera A y otros. Los mapas conceptuales: una poderosa herramienta para el aprendizaje significativo. *Acimed* 2007; 15(5). Disponible en: [http://bvs.sld/revistas/aci/vol\\_15\\_5\\_07/aci09507.htm](http://bvs.sld/revistas/aci/vol_15_5_07/aci09507.htm) [Consultado: 14/marzo/2008], pág 1.

gráficos: elipse o rectángulo y la línea. La disposición de estos elementos configura el mapa conceptual. (Lago, D y otros, 2003)

K. Ford y otros, han planteado que un mapa conceptual, es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones que tiene por objeto representar las relaciones significativas entre los conceptos del contenido externo y del conocimiento del sujeto. (Ford, K y otros, 2007)

María L. Cabaní plantea que el mapa conceptual constituye un recurso esquemático que tiene como objetivo representar las relaciones significativas entre los conceptos del contenido (externo) y del conocimiento del sujeto, que permite al profesor y a los alumnos intercambiar puntos de vista, negociar significados y compartir conocimientos, y constituye, además, un instrumento eficaz de evaluación y autoevaluación del conocimiento conceptual.

Para J. Novak los mapas conceptuales son esquemas para la representación del conocimiento mediante los cuales se hacen evidentes, tanto los conceptos como la forma en que se enlazan estos para formar proposiciones. Constituyen redes en las que los nodos son los conceptos y los enlaces contienen palabras que relacionan los conceptos. (Novak, J, 2007)

Acorde con las ideas anteriores se puede plantear que los mapas conceptuales son un tipo de medio gráfico, no rígidos, que muestran de forma gráfica el conocimiento del alumno como parte de la actividad que desarrolla.

Lo anterior conduce a la revisión de los mapas conceptuales, los que contienen una estructura externa e interna, con los cuales han coincidido varios autores y criterio que se asume en la investigación [Novak (1991); Ontoria (1994); Cañas (2002); Parra Chacón (2003); Cabrera (2007) y otros].

En cuanto a la estructura externa, los mapas conceptuales están integrados por los siguientes elementos: conceptos, palabras de enlace y proposiciones.

- **Los conceptos:** Asumiendo por un concepto “una regularidad en los acontecimientos o en los objetos que se designen mediante algún término” (Novak), estos poseen determinadas características y definen elementos concretos y nociones abstractas. Constituyen los nodos del mapa conceptual.
- **Las palabras de enlace:** son las palabras o frases que sirven para unir los conceptos y expresar el tipo de relación existente entre ellos. Por ejemplo:

para, se conoce como, posee, expresa, está formado por, es, etc. Las palabras enlaces se escriben en la línea que une a los dos nodos.

- **Las proposiciones:** Constituyen dos o más conceptos unidos por palabras, conformando una unidad semántica que afirma o niega algo de un concepto. Tiene gran valor, por cuanto van más allá de su denominación.

Cuando el mapa se complica, aparecen distintas ramas o líneas conceptuales y pueden aparecer relaciones cruzadas, es decir las líneas de unión entre conceptos que no están ocupando lugares continuos, sino que se encuentran en líneas o ramas conceptuales diferentes, aparentan no estar relacionados; cuando el estudiante es capaz de establecer este tipo de relación, da indicios de poseer un pensamiento creativo.

En cuanto a la estructura interna del mapa conceptual, es importante el conocimiento de su función por cuanto permite calificarlos como técnica cognitiva y relacionarlo con el aprendizaje significativo, distinguiéndose esta de otros medios gráficos y de otras estrategias cognitivas. Esta estructura la podemos ver a partir de los elementos siguientes:

- § **Jerarquización:** los conceptos más generales e inclusivos deben ubicarse en la parte superior del mapa y los conceptos más específicos en la parte inferior. Por tanto, es necesario puntualizar dos cuestiones importantes: en un mapa conceptual solo debe aparecer una vez el mismo concepto; y debe leerse de arriba hacia abajo.
- § **Selección:** son una síntesis o resumen que contienen lo más significativo de un mensaje, tema o texto. Previamente a la construcción del mapa hay que seleccionar los términos que hagan referencia a los conceptos en los que conviene fijar la atención.
- § **Impacto visual:** Según Novak: “Un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, sobre la base de la notable capacidad humana para la representación visual”<sup>12</sup>. Esta característica se apoya en la anterior; y se

---

<sup>12</sup> Novak JD, Cañas AJ. Del origen de los mapas conceptuales al desarrollo de CmapTools. Disponible en: <http://www.eduteka.org/Entrevista22.php> [Consultado: 18 de marzo del 2008].

aconseja no dar por definitivo el primer mapa que se haya trazado, con el fin de mejorar su presentación. Además es factible para mejorar este impacto que se destaquen los términos conceptuales con letras mayúsculas, y enmarcados en elipses.

Para la elaboración de los mapas conceptuales a criterio de Novak y otros, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Definir qué es un concepto y qué es una proposición.
- Representar la relación de los conceptos, sobre la base de un modelo de lo general a lo específico, en el que las ideas más general o inclusivas, ocupen el ápice o parte superior de la estructura y las más específicas la parte inferior.
- Relacionar los conceptos de forma coherente, a partir de un ordenamiento lógico mediante las palabras de enlace. Estas permiten, junto con los conceptos, construir frases u oraciones con significado lógico y proposicional.
- Lograr la mayor interrelación posible, donde se logre un aprendizaje que permita reconocer y reconciliar los nuevos conceptos con los aprendidos y poder combinarlos.

Según Ontoria (1994) para llevar a cabo el proceso de diseño de los mapas conceptuales en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje se debe tener en cuenta algunos elementos como:

- Presentarle al alumno el concepto que se trata de enseñarle, haciendo que este trabaje con los conceptos que crea convenientes.
- Presentarle una lista con los conceptos más relevantes de un tema para que diseñen su propio mapa conceptual.
- Explicarle a los alumnos el significado de los conceptos y palabras enlaces, ponerles ejemplos.
- Escoger un tema del libro u otro, con el cual el alumno esté familiarizado.
- Elaborar un cuadro con dos columnas: en una, escribe los conceptos principales y, en la otra, las posibles palabras enlaces. El número de conceptos puede variar.

- Después en diálogo con los alumnos, el profesor construye el mapa llamando la atención en los conceptos más generales e importantes y en las palabras enlaces más adecuados, así como en los conceptos más específicos, hasta terminar.

Por otra parte el Dr. Gonzalo Vidal y la MsC Silvia Bravo<sup>13</sup>, han trabajado en la temática, planteando que el docente se puede apoyar para el diseño del mapa conceptual en los aspectos siguientes:

- planteamiento del problema a los estudiantes.
- extracción de los conceptos que están presentes en el enunciado del problema.
- establecimiento de la secuencia y jerarquía de los conceptos de cada pregunta.
- construir el mapa donde se establezcan las relaciones existentes entre los conceptos de cada pregunta y las secuencias de las acciones (mapa jerárquico y secuencial).
- resolución del problema siguiendo el procedimiento establecido en el mapa conceptual diseñado.

Las propuestas enunciadas respecto al diseño de los mapas conceptuales permiten plantear que es necesario tener en cuenta elementos medulares como: la presentación de los conceptos que contendrá el mapa conceptual; la jerarquización de estos conceptos, el establecimiento de los conectores conceptuales siguiendo una secuencia lógica, así como las interrelaciones entre ellos y a elaborar el mapa conceptual siguiendo los criterios propios de cada alumno para luego establecer un diseño más acabado del mismo teniendo en cuenta la ayuda del docente. Cabe destacar que:

- El mapa conceptual, como técnica de enseñanza-aprendizaje, tiene importantes repercusiones en el alumno, pues le da una impronta de seguridad que va posibilitando su autoestima.
- Los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido y ordenado de una manera jerárquica: desde los más generales hasta los más específicos.

---

<sup>13</sup> El Dr. Gonzalo Vidal y la MsC Silvia Bravo han elaborado estos pasos para el proceso de construcción de los mapas conceptuales como estrategia en la resolución de problemas en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Química.

- En los mapas conceptuales resaltan sobre todo la jerarquización en unidades y temáticas.

Es fundamental hacerle ver al alumno el significado, así como las ventajas que ofrece en el orden del aprendizaje y el desarrollo de la personalidad el diseño de los mapas conceptuales, pues si estos son aplicados de manera adecuada a los contenidos temáticos que se reciben como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje contribuyen a que se convierta en un proceso desarrollador y que sus aprendizajes resulten significativos.

Es innegable que en el proceso de diseño de los mapas conceptuales se pueden desarrollar nuevas relaciones conceptuales, si de manera activa se trata de construir relaciones proposicionales entre conceptos que previamente no considerábamos relacionados. En este sentido el diseño de mapas conceptuales es una actividad siempre en constante proceso de reconstrucción y que ayuda a fomentar el pensamiento lógico, creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea.

Los mapas conceptuales alcanzan una gran utilidad por cuanto:

- Fomentan el metacognoscimiento del alumno: la visualización de las relaciones entre conceptos en forma de mapa conceptual y la necesidad de especificar esas relaciones.
- Propician la extracción del significado: de libros de textos, documentos históricos, pero además de las video-clases de la asignatura que se imparte pues ayudan al que aprende a hacer más evidente los conceptos claves o subordinados que se van a aprender, a la vez que sugieren conexiones entre los nuevos conocimientos y lo que ya sabe el alumno. Se hace necesario trabajar con los estudiantes para hacer juntos un bosquejo de un mapa con las ideas claves de un apartado o de un capítulo. El momento que se dedica a ello es un ahorro de tiempo para los estudiantes en lecturas posteriores y resaltan de manera sustancial los significados que extraigan del material de estudio.
- Los mapas conceptuales resultan útiles para ayudar a los estudiantes a negociar los significados con sus profesores y con el grupo.

- Resultan herramientas para ilustrar el desarrollo conceptual: significa que una vez que los estudiantes han adquirido las habilidades básicas necesarias para diseñar los mapas conceptuales, los estudiantes pueden manejar varios conceptos en uno mismo, de manera que los puedan relacionar con sus propias estructuras cognitivas, patentizando el impacto motivador que tiene para estimular el aprendizaje desarrollador y significativo.
- Fomentan el aprendizaje cooperativo: quiere decir que los mapas conceptuales ayudan a entender a los alumnos su papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Propician además la cooperación estudiante-profesor, centrando el esfuerzo en construir los conocimientos compartidos, y creando un clima de respeto mutuo y cooperación.
- Constituyen instrumentos de evaluación: la elaboración de mapas conceptuales posibilita el diseño de instrumentos evaluativos que revelen la capacidad de análisis, de síntesis, de relación así como la asimilación de los nuevos conocimientos que presenta el estudiante.

Coincidiendo con el planteamiento de Ana M. González Soca (2004) los mapas conceptuales están conectados a modelos educativos que reúnen como características las siguientes:

- El centro del proceso resulta el alumno, no el profesor.
- Se ocupan del desarrollo de habilidades y destrezas en los alumnos y la inconformidad con que estos se conviertan en simples repetidores de la información que reciben.
- Que coadyuven al desenvolvimiento de todas las dimensiones de la personalidad, y no solo las intelectuales.

Con respecto a las aplicaciones de los mapas conceptuales en la pedagogía moderna varios especialistas han coincidido (criterios que se asumen), en destacar que estos son utilizados en:

- En la elaboración de secuencias de instrucción, que no son más que la planificación de la secuencia de los pasos a seguir por el profesor

para enseñar un contenido, una vez que ha explorado los esquemas conceptuales de los alumnos.

- Como una herramienta para la presentación de nuevos contenidos.
- Como instrumento de evaluación para el diagnóstico, al representar lo que se sabe, durante el transcurso del desarrollo de un tema específico, o como una actividad de cierre que permite medir la adquisición y el grado de asimilación de conocimientos sobre el problema de estudio.
- El mapa conceptual ayuda a obtener información sobre el tipo de estructura cognoscitiva que se posee y medir los cambios en la medida que se realiza el aprendizaje.
- Para lograr un trabajo en colaboración entre el estudiante y el profesor, entre el estudiante o grupo de estudiantes o entre los grupos.
- Para el uso del profesor en la evaluación del conocimiento adquirido por los estudiantes en la actividad y el seguimiento de su aprendizaje.
- En la autoevaluación del estudiante.

Los mapas conceptuales concuerdan, con un modelo de educación basado en el estudiante y no en el docente; influyen en el desarrollo de las destrezas del estudiante, y pretenden un desarrollo armónico en todas las dimensiones de la persona, correspondiente al nivel de desarrollo de pensamiento de los estudiantes.

Los mapas conceptuales propician el trabajo individual (inicialmente bajo la asesoría del profesor y luego en consulta con el resto del grupo); sirven de material de apoyo en las clases de consolidación demostrando su factibilidad en la educación preuniversitaria por la capacidad del alumno en este nivel y la posibilidad de su utilización.

Se puede destacar que los mapas conceptuales pueden ser utilizados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea en la educación

preuniversitaria para que el alumno construya su propio conocimiento histórico y se apropie de los contenidos.

Del conocimiento de cómo se puede dar tratamiento metodológico a los contenidos de las video-clases en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea para que el alumno pueda diseñar mapas conceptuales de un tema seleccionado; y de cómo el docente durante la planificación de las clases tiene en cuenta estos medios gráficos, sus fundamentos y pertinencia, depende la efectividad del proceso que se analiza.

Para que el estudiante pueda construir su conocimiento el profesor debe tener en cuenta todos los aspectos que permitirán a sus alumnos adentrarse en el contenido histórico para lo cual debe prestar atención a aspectos básicos como: las particularidades del alumno y el grupo, las motivaciones, las capacidades y todos los elementos que le permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea desarrollador y significativo.

### **Comportamiento del estado actual del problema de la investigación**

Para la aplicación de los métodos empíricos ya expuestos se tomó la muestra, ya declarada con anterioridad de manera intencional. La misma está conformada por un grupo promedio constituido por 18 hembras y 12 varones, de esta matrícula se ubican los estudiantes de la forma siguiente en los diferentes niveles de desempeño cognitivo: Nivel I: 8; Nivel II: 16, Nivel III: 6 (30). Esta muestra tiene como particularidad que los docentes de Historia Contemporánea escogidos para la muestra tienen 29 años de experiencia en la docencia en esta enseñanza, son graduados de la especialidad y han impartido la asignatura en cada ciclo por el cual han transitado en la enseñanza preuniversitaria. Este grupo además posee su TV y video y toda la bibliografía correspondiente para impartir la asignatura completa.

Las principales insuficiencias en el uso y diseño de mapas conceptuales para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea en el

preuniversitario, están identificadas con los resultados del diagnóstico inicial aplicado para la presente investigación.

Para poder constatar el estado actual del problema se parte de la realización de un taller de evaluación con especialistas de la Comisión Provincial de Historia con el objetivo de dar respuesta a los indicadores propuestos en el instrumento aplicado, (ver anexo 1) obteniéndose los siguientes resultados:

En cuanto al tratamiento del tema de la investigación en las formas de trabajo metodológico en la educación preuniversitaria, los tres especialistas plantean que ha sido adecuado aunque señalan que se necesita de materiales que fundamenten los elementos esenciales relacionados con el tema de los mapas conceptuales y su diseño, lo que representa el 100% para el indicador; además de espacios para la socialización de las experiencias en el tratamiento al tema en las clases en los diferentes centros.

Los tres especialistas evalúan el tema de la investigación como adecuado para ser aplicado a la educación preuniversitaria, que requiere de nuevas formas de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y significativo de la Historia Contemporánea, representando el 100%.

Es unánime el criterio que la propuesta se puede concretar a la educación preuniversitaria por la necesidad de consolidar los contenidos de la asignatura que se imparten en las video-clases, así como el desarrollo del pensamiento lógico del alumno, lo que representa el 100%.

Existe consenso, al plantear que el tema propuesto es factible de aplicar en la educación preuniversitaria, porque el alumno de 10<sup>o</sup> tiene una base de conocimientos de la Historia Contemporánea que se imparte en 8vo grado, puede realizar análisis, concretar ideas, definir conceptos, que le permiten diseñar mapas conceptuales y además de la importancia de la elaboración de la propuesta de la investigación, la cual puede contribuir a guiar la preparación del docente en el tratamiento al diseño de mapas conceptuales a partir del contenido de la video-clase en la asignatura.

Un segundo momento en la caracterización de la situación actual del problema que se investiga lo constituye la entrevista al Responsable de la asignatura, Jefe de Departamento de Humanidades y Subdirector docente (ver anexo 2), del centro seleccionado para la aplicación de los instrumentos, con la cual se obtienen los siguientes resultados:

- El 100% de los entrevistados plantea que a pesar de haberse realizado una actividad metodológica por parte de la instancia superior, relacionada con el tema, este no se ha abordado a través de las formas de trabajo metodológico en el centro por la insuficiente preparación en lo que respecta a los mapas conceptuales y su diseño.
- En cuanto a las clases de Historia Contemporánea visitadas, 1 de los entrevistados plantea que ha observado que se han utilizado mapas conceptuales para la consolidación de los contenidos de un tema que se aborda en la video-clase, aunque considera que los procedimientos empleados para su uso no se han desarrollado de forma adecuada, constituyendo el 33,3%. El de los entrevistados, es decir el 66,6%, significa no haber observado en ninguna de las visitas realizadas el uso de este medio gráfico en la clase.
- El 100% de los entrevistados coinciden al plantear que al existir irregularidades en el uso del mapa conceptual en las clases, con el propósito de sistematizar los contenidos de las video-clases, el tema que se aborda es de utilidad para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea.

En el análisis de los documentos que norman la preparación de la asignatura y el ajuste en el plan de clases (ver anexo 3), se pudo comprobar que:

- Ø Se señalan los contenidos fundamentales que debe dominar el alumno con respecto al tema que se aborda.
- Ø El programa de la asignatura y las orientaciones metodológicas precisan el empleo de medios gráficos tradicionales, aunque no se hace referencia a los mapas conceptuales

- Ø Al no señalarse el uso del mapa conceptual como medio gráfico para trabajar el contenido de la video-clase, no se precisan en orientaciones metodológicas cómo usarlo y diseñarlos a partir de los contenidos de las video-clases.
- Ø En el análisis de los planes de clases de los docentes seleccionados como muestra, solo 2 de ellos, que representa el 50%, hacen referencia en el objetivo a los conceptos que se abordan en la video-clase, así como en la guía de observación del alumno.
- Ø En todos los casos no se precisa en la planificación de las clases los contenidos de los conceptos que aborda la video-clase y que deben ser del dominio del alumno.
- Ø En cuanto al uso del mapa conceptual 1 de los docentes lo propone como parte de los medios en lo que se apoyará para impartir la clase, aunque no destaca los procedimientos que desarrollará en su diseño, lo que representa el 25%. El resto no hace uso de este medio gráfico.

Con la observación a clases (ver anexo 4) se obtuvo información en lo referente al tratamiento a los contenidos de las video-clases y el uso del mapa conceptual, revelado en los siguientes aspectos:

- 2 de los docentes orientan los objetivos haciendo énfasis en los conceptos fundamentales y subordinados que se abordan en las video-clases, constituyendo el 50%.
- 3 de los docentes, en la guía de observación de la video-clase señalan los conceptos fundamentales, pero no tienen en cuenta los subordinados, ni las relaciones que se establecen entre ellos, lo que representa el 75%.
- En 2 de los casos se emplea como método la exposición oral del contenido de la video-clase pero no se enfatiza en el contenido de los conceptos que el alumno extrajo de la video-clase, lo que constituye el 50%. En los otros 2 casos, a partir del método de elaboración conjunta se le da tratamiento al contenido del concepto fundamental y los subordinados, pero resulta insuficiente el tratamiento a las relaciones que se establecen entre los mismos.

- En todos los casos se analiza el concepto fundamental y los subordinados, pero no se precisa la definición de estos, representando el 100%.
- En 1 de las clases (25%) se utiliza el mapa conceptual para sistematizar los conceptos fundamentales y subordinados extraídos de la video-clase, aunque se pudo observar que existen dificultades en su diseño. Los restantes no se auxilian de ningún medio gráfico para sistematizar los contenidos de la video-clase.
- En las 4 clases observadas se orienta la actividad independiente teniendo en cuenta los contenidos de la video-clase, pero no se utiliza el mapa conceptual para consolidar estos, representando el 100%.

En la entrevista a estudiantes (ver anexo 5) escogidos como muestra, se obtienen los siguientes criterios:

- ∅ Al indagar en la forma en que los estudiantes consolidan los contenidos que visualizan en la video-clase, 12 de ellos plantean que se consolidan por parte del profesor, lo que representa el 40%; 8 mediante el estudio independiente al dar respuesta al cuestionario que se indica al final de la clase, constituyendo el 26,6%; 4 de los entrevistados señalan que consolidan los contenidos que se visualizan en la video-clase a través de las preguntas que durante la clase realiza el profesor, representando el 13,3%. El resto (6) plantea que solo se limitan a tomar notas según las indicaciones que se hacen en la guía de observación de la video-clase, representando el 20%.
- ∅ En cuanto a los medios gráficos que utiliza el profesor durante la clase para consolidar los contenidos de la video-clase, 13 de los estudiantes plantean que se elaboran esquemas lógicos con la ayuda del profesor, representando el 43,3%. Los 17 restantes significan que los contenidos de las video-clases se consolidan dando respuesta a las indicaciones de la guía de observación de la video-clase, lo que constituye el 56,6%.
- ∅ La totalidad de los entrevistados, lo que representa el 100%, desconoce lo qué es un mapa conceptual, así como su uso y forma de diseño.

De los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos en la investigación, de los documentos analizados, se puede corroborar la existencia de insuficiencias en el uso de medios gráficos, en lo esencial de los mapas conceptuales, de manera que se propicie un aprendizaje desarrollador y significativo del contenido de las video-clases de Historia Contemporánea.

De lo anterior se deriva la necesidad de propiciar a los docentes de la asignatura una alternativa que contribuya al perfeccionamiento de su preparación para impartir la misma, de manera que los estudiantes se apropien de los contenidos de las video-clases que responden al programa de esta, contribuyendo al pensamiento lógico y creativo del alumno en la educación preuniversitaria.

A partir de las ideas anteriores, y con el objetivo de dar tratamiento al tema de la investigación, el presente trabajo propone un material docente dirigido a la preparación de los mismos, de manera que puedan operar con las video-clases, haciendo uso de los mapas conceptuales que, como medios gráficos permiten arribar a nuevas formas de aprehensión del contenido de Historia Contemporánea por el alumno, en la educación preuniversitaria.

# MATERIAL DOCENTE

## Título

Propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.

Autor (a): Lic. Evelyn Guilarte Castillo

Santiago de Cuba, octubre de 2008  
"Año del 50 aniversario del Triunfo de la Revolución"

## **SÍNTESIS DEL MATERIAL DOCENTE**

El material docente que se presenta es consecuencia de los resultados obtenidos en el diagnóstico de la investigación. Constituye un producto de utilidad para el desempeño profesional de los docentes que imparten Historia Contemporánea.

El mismo contiene una propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de la asignatura Historia Contemporánea que se imparte en el 10 grado de la educación preuniversitaria. Es un complemento de los documentos que norman el trabajo metodológico, y las precisiones para impartir de la asignatura enunciada.

Aunque la propuesta de orientaciones metodológicas va dirigida a la preparación de los docentes que imparten Historia Contemporánea, puede resultar de utilidad al resto de las asignaturas de la disciplina, en lo particular, y a otras del plan de estudio en general.

## **INTRODUCCIÓN**

Según Haydee Leal (2000), la enseñanza de la Historia aspira a cultivar la inteligencia de los alumnos e influir en su formación revolucionaria, de modo que debe marchar al compás de la vida creando un clima de afectividad y emotividad en las clases, que no solo haga vivir al alumno cada hecho histórico sino descubrir sus causas, nexos esenciales, valor y utilidad.

Se necesita implicar al alumno de modo activo en el proceso de aprendizaje, mediante la estimulación por la búsqueda de los conocimientos mediante el uso de variadas alternativas que les permitan asimilar los contenidos históricos.

En el proceso de aprendizaje de los conocimientos históricos se requiere fomentar el desarrollo de un pensamiento reflexivo y flexible, por lo que es necesario "organizar la actividad del aprendizaje mediante la utilización de procedimientos que estimulen los procesos lógicos, que entrenen a los alumnos en la búsqueda y valoración de los conocimientos y en el trabajo independiente"<sup>14</sup>.

El diseño de mapas conceptuales, propicia la comprensión de los contenidos que se imparten a partir de la representación visual de su estructura, y saber qué, y cómo piensa el alumno sobre los conocimientos que se les imparten.

Para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la Historia Contemporánea, resulta importante el uso de medios gráficos como los mapas conceptuales, que puedan ayudar a conducir con efectividad el proceso, al constituir representaciones gráficas de los conocimientos.

Los estudios realizados sobre los desafíos de la educación preuniversitaria actual, permiten plantear, que resulta insuficiente el uso e implementación del mapa conceptual en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea, para la sistematización de los contenidos.

---

<sup>14</sup> Acosta O. Karina. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia universal (Décimo semestre de Pedagogía-Veracruz).

Para dar tratamiento a las ideas expuestas y por la necesidad de brindar alternativas para viabilizar el accionar del docente, la presente investigación propone un material docente el cual tiene como **objetivo**: Perfeccionar la labor del docente para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.

Para el tratamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y significativo de la Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria no se tiene referencia del uso del mapa conceptual a partir de los contenidos de las video-clases, de ahí la significación práctica que tiene el material docente que se presenta, pues resulta una alternativa novedosa.

Es frecuente que algunos profesores no utilicen las orientaciones metodológicas de los programas de Historia Contemporánea en este nivel, lo que provoca que no presten la debida atención a la profundización en los conceptos históricos y su relación con hechos, procesos y acontecimientos.

En algunos casos el docente de la asignatura por falta de experiencia, y desconfianza en las posibilidades intelectuales de los alumnos no tiene en cuenta estas orientaciones y no las aplica sistemáticamente. Una de las consecuencias de este error es que se imparte una historia lineal, no se lleva al educando a pensar sobre las relaciones de los procesos que se enseñan, ni se profundiza en los mismos, resultando en un conocimiento esquemático y memorístico sin hacer un razonamiento histórico-lógico, mutilándose la iniciativa, la independencia cognoscitiva y la creatividad del alumno en la asimilación de los contenidos.

Con la generalización de las clases por video, los profesores han sentido el impacto de lo nuevo, y muchos por falta de adaptación han tenido lentitud para transformar la concepción en el diseño y aplicación de actividades que promuevan el trabajo independiente de los alumnos, pues el método tradicional de las clases presenciales no siempre es aplicable a la concepción docente con que el video-profesor desarrolla su exposición, sin embargo, el falso criterio de que no es posible desarrollar debates,

intercambio de opiniones, auto y coevaluación por los estudiantes a partir de la video-clase, es nocivo y debe ser desterrado.

Los contenidos que aportan las video-clases, pueden ser objeto de análisis por los alumnos y el profesor, el cual debe potenciar la toma de notas sobre el material que se ofrece y desarrollar la revisión colectiva mediante un debate que se concluya con los conceptos y las ideas que se relacionan con estos que deben quedar en la estructura cognoscitiva del estudiante como base para su estudio individual. La información que brindan las video-clases permiten además, profundizar en el empleo de métodos, procedimientos y otros medios gráficos que no se hayan visto en la video-clase, así como las actividades independientes que se orientarán.

De lo anterior se desprende que la propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria, tenga en cuenta algunas consideraciones teóricas que guíen al docente en la comprensión de su utilidad y pertinencia.

La propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria, se elabora empleando el método sistémico-estructural y el análisis-síntesis; se sustenta en fundamentos filosóficos, psicológicos y didácticos; en un conjunto de procedimientos metodológicos que conducen la preparación del docente para operar con este medio gráfico y que se ejemplifican a partir de dos temas contenidos en la unidad # 1 de la asignatura.

Las orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria propician la preparación del docente, al establecer nuevas formas de desarrollar la docencia en la asignatura y en la búsqueda de un pensamiento lógico y creativo del alumno.

La investigación se inserta en el **Proyecto de investigación**: “El proceso de argumentación histórica desde la perspectiva espacio-temporal en la enseñanza preuniversitaria” dirigido por la Dra. Rosa Espinosa y en el cual han trabajado

varios profesores, master, doctores, etc, el cual da tratamiento al programa ramal # 2 denominado: Las educaciones preuniversitarias, técnica y profesional y de adultos: transformaciones actuales y futuras.

## **DESARROLLO**

### **Fundamentos teóricos de la propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea.**

Las orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria que se presentan, constituyen una construcción teórico-práctica que responde al problema científico identificado en la investigación. Resultan una guía al docente para la realización de determinadas acciones y operaciones, conforme a la utilización de los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque desarrollador.

La propuesta se sustenta desde el punto de vista filosófico en la dialéctica-materialista y en especial en la teoría del conocimiento. Desde esta posición filosófica el conocimiento es el reflejo activo del mundo objetivo y sus leyes en el cerebro humano orientado a un fin, y tiene como fuente el mundo exterior, los objetos y los fenómenos de la realidad objetiva. Es un proceso infinito de aproximación del pensamiento al objeto que se quiere conocer. Es el movimiento de la idea del no saber – al saber y del saber incompleto al completo. Es expresión de la dialéctica objetiva y subjetiva y su correspondencia.

El proceso del conocimiento se produce a través conocimiento sensorial y el lógico o el pensar abstracto, y entre ambos existe una interrelación dialéctica la cual se produce a través de la actividad. Esta posición filosófica reconoce el importante papel de la práctica en el proceso del conocimiento.

El conocimiento tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje características sui géneris dada la naturaleza del mismo, y estas se determinan por sus objetivos, participantes y medios. En el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia y debido a las peculiaridades del conocimiento histórico, se pueden manifestar en los medios en que se auxilie el profesor para enseñar y el estudiante para aprender, desempeñando un papel fundamental.

Los mapas conceptuales en este sentido son de gran utilidad en el logro de los objetivos de la asignatura y en el proceso de diseño se establecen la unidad entre lo sensorial y lo racional, con características peculiares y en una unidad sintética. Lo fenoménico se expresa en la representación de los acontecimientos históricos a través de los diferentes medios con que cuenta el profesor. Lo esencial se expresa en las formas lógicas del pensamiento, el concepto, el juicio y el razonamiento, a través de las cuales se aprehende la esencia del proceso histórico. Mediante el concepto expresamos las propiedades esenciales de los objetos y fenómenos. Los conceptos unidos entre sí constituyen los juicios mediante los cuales, al cumplir las reglas de la deducción y la inducción llegamos al razonamiento.

El diseño y utilización del mapa conceptual parte de estos presupuestos generales. Las orientaciones que se brindan al respecto toman en consideración como marco teórico general estas posiciones filosóficas, que no pueden ser obviadas, pues su exclusión puede conducir a posiciones idealistas y desvirtuar el reconocimiento al carácter reflejo del conocimiento humano.

Las orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea tienen en cuenta además presupuestos psicológicos. En esta se propone cumplir las etapas del proceso de asimilación y de formación de las acciones mentales, ya que en la concepción de la actividad de orientación para el diseño de los mapas conceptuales, docentes y estudiantes se sumergen desde el inicio en todo un proceso mental, de análisis y reflexiones cognitivas. Se sustenta además en el efecto desarrollador de la enseñanza, la teoría de Vigotsky dirigida hacia la zona de desarrollo próximo; la teoría de Piaget de asimilación y acomodación y en los fundamentos del aprendizaje significativo de D. Ausubel.

Se deben tener en cuenta además, como sustento teórico de la propuesta los procesos cognitivos y las instrumentaciones en unidad dialéctica con lo motivacional afectivo, para que permitan al alumno la actividad y la comunicación, en formas concretas de actuación. En consecuencia el diseño de los mapas conceptuales a partir de los contenidos de Historia Contemporánea, sustentado en este criterio de relación y unidad, contribuye mediante acciones de enseñanza-aprendizaje tanto a la

regulación inductiva como ejecutora, a la instrucción y a la formación del alumno, a su aprehensión de los contenidos de manera significativa.

Se toma en cuenta que la movilización de los alumnos hacia una determinada actuación es más efectiva cuando éstos se proponen, de manera consciente, la realización de la misma. Si están motivados por el logro de los objetivos, porque ven la importancia práctica de los mismos tanto en el plano individual como colectivo, actuarán en consecuencia. Este aspecto se relaciona con el sostenimiento de la actuación, ya que un educando motivado para cumplir los objetivos propuestos mantiene por mucho más tiempo la actividad y la comunicación, que uno que no se encuentre motivado.

De igual modo, es necesario estimular los procesos lógicos del pensamiento que permiten penetrar en la esencia de los objetos y fenómenos del contenido. Este aspecto es esencial, a fin de que los alumnos puedan aplicar los contenidos aprendidos, no quedando sólo en el plano reproductivo.

Se ha considerado también el carácter colectivo e individual del aprendizaje y el respeto a la personalidad del educando en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la Historia Contemporánea. En este sentido resultan esenciales, las características y el papel de la comunicación entre profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-alumno-grupo.

El aprendizaje del alumno, aunque mediado por las relaciones interpersonales, es un proceso y un resultado de carácter individual. El alumno, por tanto, tiene que interactuar con el grupo y con el profesor, en un proceso donde se combine el trabajo individual y colectivo, la independencia y la ayuda necesaria.

El rol que desempeña el profesor, al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta sumamente importante. Es por ello que se asume el criterio de que el protagonismo del profesor consiste en que éste se preocupe no sólo por lo que debe hacer para enseñar, sino también por lo que deben hacer sus alumnos para aprender.

Consecuentemente, para el profesor dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea, resulta esencial la realización del diagnóstico a los alumnos, lo que posibilita la intervención pedagógica a partir de los resultados alcanzados por esta vía, sentándose las bases para llevarlos del estado real al estado deseado. El diagnóstico es visto no como un fin en sí mismo, sino como un medio que permite, partiendo de la zona de desarrollo actual de los alumnos, instrumentar las acciones que posibiliten nuevos aprendizajes y en un estadio superior del proceso, lograr que los estudiantes creen para sí mismos zonas de desarrollo próximo.

Para diagnosticar adecuadamente y decidir qué acciones ejecutar, es necesario conocer las características del desarrollo alcanzado por los alumnos.

En el presente trabajo se asume la caracterización del alumno de preuniversitario que se incluye en los programas vigentes, oficializados por la aprobación del Ministerio de Educación de la República de Cuba y el nuevo Modelo de Preuniversitario.

En correspondencia con lo anterior, se considera que el profesor de la asignatura debe conocer que los jóvenes que llegan al preuniversitario están potencialmente preparados para realizar tareas docentes que requieren de trabajo intelectual, concentración, razonamientos, iniciativas, independencia y creatividad. Estas potencialidades en los alumnos fundamentan el criterio que justifica el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea, en el que se propicie al alumno un papel activo como condición para lograr un aprendizaje productivo, y más efectivo que el logrado por las vías tradicionales.

Para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea desarrollador es esencial que el docente conozca que los alumnos de estas edades se motivan más cuando se les asignan tareas y actividades que demandan esfuerzos intelectuales, que requieran imaginación, independencia y que den la posibilidad de reflexionar con respecto a cómo controlar el proceso y los resultados de su trabajo.

Las orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria, están relacionadas con la significación que tiene el contenido de la asignatura en la enseñanza, seleccionado a partir de los objetivos propuestos en el programa.

También se tiene en cuenta que, en estrecha relación con los objetivos y el contenido se encuentra el método que posibilita la apropiación del contenido y el cumplimiento de los objetivos. Resulta significativo plantear que sin negar el uso de diferentes métodos y la combinación de éstos, se privilegien aquellos que brindan mayores posibilidades para propiciar el papel activo de los alumnos, que estimulen el desarrollo del pensamiento lógico, creativo y la independencia cognoscitiva.

Atendiendo a las características del contenido de la Historia Contemporánea, en la propuesta que se presenta, se parte del papel decisivo que tienen los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador como fuente de conocimientos y soporte material de los métodos. Se considera por la autora que los mismos deben constituir una de las vías principales de acceso al contenido. Es válido significar que como en el aprendizaje se va de la realidad viva (conocimiento sensorial), al pensamiento abstracto (conocimiento racional), los medios deben garantizar un reflejo fiel de la realidad objeto de estudio, lo cual resulta decisivo en el empeño de alcanzar aprendizajes efectivos, no formales y desarrolladores.

Al contextualizar en la propuesta de orientaciones metodológicas los mapas conceptuales muchos autores los han definido como herramientas didácticas, procedimientos gráficos, constructores del conocimiento, entre otras. Acordes con las ideas expuestas se puede dar otra mirada a los mapas conceptuales y verlos como un medio gráfico, que además de convertirse en soporte material del método contribuye a la consolidación de los contenidos históricos y permite el pensamiento lógico y creativo del estudiante.

Los mapas conceptuales ayudan al alumno a hacer más evidentes los conceptos fundamentales y subordinados que se van a aprender, a la vez que permiten establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los que ya se poseen;

contribuyen a un aprendizaje activo al tener que tomar decisiones, por lo que la construcción de mapas conceptuales es un medio eficaz para “aprender a aprender”.

Con respecto a las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, se considera la importancia y utilización para la puesta en práctica de la propuesta de las clases presenciales, que tienen como objetivo consolidar los contenidos de un tema a través del establecimiento de generalizaciones y que, de cuya organización depende el cumplimiento exitoso de las acciones estructuradas y previstas para ser ejecutadas dentro y fuera de las mismas.

De esta reflexión podemos inferir que las clases de consolidación tienen el propósito, según su función didáctica, de sistematizar, fijar, aplicar, afianzar conocimientos, en un orden y sistema que los relaciona con la vida, la práctica y que permite la reiteración y un mayor grado de independencia, generalización y dominio a partir del desarrollo de los razonamientos de los estudiantes.

Es por ello que nos adscribimos al criterio de Danilov cuando plantea que "durante el proceso de fijación y consolidación de los conocimientos, se amplía gradualmente dicho caudal, introduciendo nuevos ejemplos que precisen la generalización o que ofrezcan una clara ilustración"<sup>15</sup> y por ello, “para garantizar la solidez de los conocimientos de los escolares es preciso [...] retornar a los conocimientos antes asimilados y analizarlos desde un nuevo punto de vista, de modo que los alumnos, en una u otra medida, los utilicen de un modo nuevo (...) Al relacionar los conocimientos antes adquiridos con nuevos conocimientos cada vez más complejos, los alumnos se percatan de contenidos que antes habían pasado por alto”<sup>16</sup>.

Las clases de consolidación exigen del docente dominio del contenido, creatividad, diálogo profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes, autoaprendizaje y aprendizaje compartido, una seria preparación previa y una plataforma cultural que permita apreciar la producción de argumentos e ideas por parte del profesor y de los estudiantes, todo con mucha flexibilidad, según el grado de generalización de los objetivos que se aspiren consolidar, las características del asunto y particularidades

---

<sup>15</sup> M.A Danilov y M. N. Skatkin: Didáctica de la escuela media, Editorial de Libros para la Educación, La Habana, 1981, p. 170).

<sup>16</sup> ob. cit. p.171

de los estudiantes, teniendo en cuenta los diferentes niveles de desempeño para actividades independientes diferenciadas según el tipo de alumno.

La evaluación es otro momento esencial por cuanto posibilita conocer, valorar y rectificar la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se asume en el presente trabajo el carácter que debe tener la evaluación en correspondencia con sus funciones en el proceso y su contribución al desarrollo de la metacognición de los alumnos, es decir, de las necesidades reales del alumno y las diversas estrategias que asume para aprender, una vez que explora su conocimiento y lo aplica.

La propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria debe dar respuesta a las preguntas: ¿qué, cómo y para quiénes se introduce esta? La estructura de la misma se manifiesta a partir de un conjunto de procedimientos metodológicos que le permiten al docente operar con ella. Los procedimientos metodológicos se relacionan a continuación:

1. Análisis del diagnóstico inicial de los estudiantes.
2. Estudio de los objetivos, contenidos y métodos seleccionados.
3. Visualización de las video-clases del contenido seleccionado.
4. Elaboración de un glosario con los conceptos fundamentales y conceptos secundarios.
5. Análisis de las orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea.
6. Elaboración de hojas de trabajo individual o grupal para el diseño del mapa conceptual a partir del contenido de las video-clases teniendo en cuenta los niveles de desempeño cognitivo.

Los procedimientos metodológicos que se proponen tienen en cuenta tres criterios fundamentales que son los que permiten guiar al docente en la utilización de estos, y son:

### 1. Selección del contenido.

- El docente debe precisar con antelación las video-clases que se refieren a un mismo contenido temático, de manera que el alumno pueda establecer relaciones conceptuales teniendo en cuenta: relación espacio-tiempo, causa-efecto, esencia-fenómeno, contenido-forma para el diseño del mapa conceptual.

### 2. Flexibilidad.

- Parte de las necesidades reales del docente las que están vinculadas con los resultados del diagnóstico y el tipo de institución en que se desempeña.

### 3. Aplicabilidad

- Es un criterio que se encuentra en interrelación con los anteriores por cuanto el docente debe tener en cuenta los elementos metodológicos y didácticos para su aplicación creadora.

Los procedimientos metodológicos señalados anteriormente se describen a continuación:

### **Análisis del diagnóstico inicial de los estudiantes**

El diagnóstico se convierte en premisa fundamental para el uso del mapa conceptual en las clases planificadas para operar en el diseño de este medio gráfico a partir del contenido de las video-clases de la asignatura Historia Contemporánea. Mediante el análisis de los resultados arrojados por el diagnóstico inicial de la asignatura el docente puede:

- conocer el desarrollo cognoscitivo del alumno a partir de los contenidos históricos que posee en su estructura cognoscitiva.
- tener respuestas acerca del comportamiento de la memoria histórica de cada alumno.
- conocer las posibilidades intelectuales y capacidad de asimilación, que le permitan diseñar actividades acorde al diagnóstico.
- contribuir al desarrollo de la independencia cognoscitiva, creatividad, y habilidades intelectuales y del pensamiento lógico como: análisis, síntesis, inducción, deducción, generalización, abstracción y otros.

Es fundamental tener en cuenta este procedimiento metodológico pues el docente no puede descuidar la necesidad del diagnóstico y su seguimiento, lo que puede provocar entre otros problemas: la falta de profundización en el contenido; la ausencia de un aprendizaje diferenciado y de actividades de trabajo independiente en relación con las potencialidades individuales de los alumnos, así como el necesario protagonismo estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea.

### **Estudio de los objetivos, los contenidos y métodos seleccionados**

Se deberá realizar el estudio de los objetivos propuestos en el programa de la asignatura, y la derivación gradual de ellos, teniendo en cuenta para su formulación los aspectos siguientes:

- resultados del diagnóstico.
- contenidos previstos en las video-clases (se propone hacer énfasis en el concepto fundamental que se trabajará en el diseño del mapa conceptual)
- forma de organización de la actividad docente.

Al realizar el estudio de los contenidos para la clase, el docente debe partir de:

- los contenidos que se presentan en los materiales bibliográficos con los que debe operar el educando y otros que se puedan utilizar para sistematizar el contenido que se aborda, ejemplo: Libro de texto de Historia Contemporánea, Temas de Historia Contemporánea, Colección Futuro- Software “Un mundo mejor es posible”, Diccionario Filosófico u otros generales o temáticos que puedan servir.
- precisar los conceptos con los cuales trabajará el alumno en el diseño del mapa conceptual.
- establecer las relaciones que pueden aparecer durante el diseño del mapa conceptual del alumno.

En cuanto a los métodos y los procedimientos, el docente deberá hacer un análisis de los que se proponen en el programa para determinar su pertinencia en la clase haciendo énfasis en aquellos orientados a la investigación como: el trabajo

independiente y los procedimientos para el desarrollo del pensamiento lógico citados en el procedimiento anterior.

### **Visualización de las video-clases del contenido seleccionado**

El procedimiento de visualización de la video-clase constituye eje de la labor del profesor. En este momento que responde a la auto-preparación del docente que imparte la asignatura de Historia es trascendental precisar los contenidos que se exponen en estas. Con el objetivo de analizar y utilizar el contenido de las mismas para el diseño de mapas conceptuales, se derivan las siguientes precisiones:

- objetivos expuestos en la video-clase (sus potencialidades para el desarrollo de la clase y su analogía con las indicaciones del programa de la asignatura).
- concepto o conceptos que se abordan.
- preguntas de apoyo que emplea el video-profesor.
- medios gráficos utilizados (determinar si resultan factibles para el aprendizaje del alumno).
- actividad o actividades independientes propuestas (determinar si propician la sistematización del contenido de la video-clase, y si responden a los niveles de desempeño cognitivo).

### **Elaboración de un glosario con los conceptos fundamentales y subordinados expuestos en las video-clases**

En este procedimiento metodológico se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- determinar el concepto o los conceptos fundamentales.
- precisar los contenidos del concepto apoyado en lo que se expone en la video-clase y la bibliografía básica de la asignatura.
- precisar los contenidos de los conceptos subordinados.
- dar tratamiento a las necesidades de reconceptualización.

Es fundamental que el docente tenga definido el concepto fundamental y los conceptos subordinados como se orienta en este procedimiento metodológico. Esto constituye una propuesta de utilidad para el alumno, de manera que pueda

establecer comparaciones o utilizarlo para sus generalizaciones. Se deben tener en cuenta los elementos que aparecerán en el mapa conceptual.

### **Análisis de las orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea.**

La propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria, parte del criterio de algunos autores que han propuesto metodologías para la elaboración de mapas conceptuales. (Ontoria A. 1993; Romero R. Manuel, 1998; García S. Celina, 2001). Estos criterios son el punto de partida para la elaboración de la que propuesta que se presenta en el material docente.

Las orientaciones metodológicas para el diseño del mapa conceptual a partir de los contenidos de las video-clases que se propone contiene los aspectos que se plantean a continuación:

- Identificar el concepto o los conceptos fundamentales y subordinados que reflejan el proceso, acontecimiento o hecho histórico que se pretende representar en el mapa conceptual.
- Determinar las ideas relacionadas con el desarrollo del proceso, acontecimiento o hecho histórico que se pretende representar en el mapa conceptual.

Para el tratamiento a este paso del procedimiento metodológico propuesto el docente debe tomar en consideración los siguientes aspectos:

- que se expresen los objetivos del programa (significa que se deben precisar los contenidos esenciales que debe dominar el alumno).
- precisar las relaciones que se establecen y los conceptos que lo expresan.
- precisar las relaciones que no se derivan del concepto o los conceptos fundamentales pero tienen una relación cruzada con estos.

- Determinar las palabras enlaces que mejor expresen las relaciones que se proponen representar.
- Diseñar ejemplos y presentarlos con secuencia instruccional.
- Determinar otros conceptos o ideas relacionadas con el concepto propuesto que no se han considerado y que pueden ser reveladas por el alumno.

**Elaborar hojas de trabajo individual o grupal para el diseño del mapa conceptual a partir del contenido de las video-clases teniendo en cuenta los niveles de desempeño cognitivo.**

Las hojas de trabajo individual o grupal (ver anexo 6) permiten la consolidación de los contenidos que el alumno ya ha trabajado en el proceso de diseño del mapa conceptual o para diseñar el propio mapa conceptual. Estas responden a las formas actuales de evaluación de los contenidos de Historia Contemporánea que permiten ubicar al alumno en cada nivel de desempeño cognitivo.

De lo anterior se deriva la significación que tiene para confeccionar estas hojas de trabajo individual o grupal por el docente, los resultados del diagnóstico y el seguimiento del mismo.

El tratamiento a este procedimiento metodológico precisa que se consideren los siguientes elementos:

- Que el docente enseñe a los alumnos a utilizar el mapa conceptual a partir de los contenidos de las video-clases partiendo del resultado del diagnóstico.
- Que el alumno domine los procedimientos que garantizan el diseño del mapa conceptual. Es necesaria la orientación suficiente para que el alumno tenga éxito en la ejecución y control de su actividad de diseño del mapa conceptual).
- Que las tareas vayan de lo simple a lo complejo, considerando la evolución en el diseño del mapa conceptual del alumno.
- Que el alumno domine el concepto fundamental y los conceptos subordinados para dar una respuesta acertada.

## **Consideraciones generales del autor para operar con la propuesta.**

La propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea toma en consideración, que el docente domine los procedimientos en que se sustentan y que para su efectividad se precisen procesos importantes como: el desarrollo del alumno en la asimilación de los contenidos de las video-clases, el proceso gradual en la enseñanza para operar con los mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases, lo que determinará la complejidad de las tareas que se desarrollarán por el discente.

Es importante realizar el estudio exhaustivo de los conceptos esenciales para enseñar y aprender la Historia Contemporánea en el nivel preuniversitario, porque en ocasiones en el programa no aparecen orientados y se considera un aspecto clave para explicar con enfoque lógico e histórico los procesos y acontecimientos.

El docente debe considerar las operaciones del pensamiento en las que se apoyará para el diseño del mapa conceptual, con las que operará el estudiante, y que deben ser de dominio de ambos, en este caso se propone conocer las definiciones de algunos de los procedimientos del pensamiento lógico propuestos. (Ver anexo 7)

La demostración de cómo utilizar la propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria, tiene en cuenta los procedimientos metodológicos ya expuestos. Los ejemplos se mueven en dos temas escogidos del programa de la asignatura Historia Contemporánea y las video-clases que responden a estos.

## **Ejemplificación de la propuesta de Orientaciones Metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.**

I.- Objetivos y contenidos del programa.

- **Unidad 1:** La Gran Revolución Socialista de Octubre, modelo alternativo al capitalismo. La división del mundo en dos sistemas sociales opuestos y su expresión en el proceso histórico contemporáneo.

- **Tema 1.1:** La victoria de la Gran revolución Socialista de Octubre de 1917. Logros y contradicciones de la construcción del socialismo en la URSS hasta 1939.

**Objetivo:** Explicar las complejidades históricas en que se desarrollaron las transformaciones revolucionarias y socialistas de la sociedad soviética en vida de Lenin y después de su muerte y las potencialidades de desarrollo que generó el régimen socialista.

- **Precisiones del programa para el tratamiento al contenido.**

- Principales medidas revolucionarias.
- Intervención extranjera y guerra civil.
- Comunismo de guerra.
- Nueva Política Económica (NEP)
- Principios leninistas para la construcción del socialismo.
- Logros en la construcción del socialismo.
- Errores en la construcción del socialismo

- **Tema 1.2:** La situación de los principales países capitalistas europeos.

**Objetivo:** Caracterizar la Europa capitalista entre guerras y las manifestaciones más notables de las contradicciones del capitalismo que manifiestan su crisis sistémica.

- **Precisiones del programa para el tratamiento al contenido.**

- Contradicciones del capitalismo europeo en lo económico, lo político, lo social y lo ideológico.
- El fascismo en Europa.
  - Causas del ascenso del fascismo.
  - Rasgos de la ideología.
  - Consecuencias.

## II.- Video-clases vinculadas al contenido del tema seleccionado.

### Tema 1.1

- Video-clase # 2.
- Tema: La Primera Guerra Mundial y el triunfo de la Gran Revolución Socialista de Octubre. El comienzo de las transformaciones revolucionarias en Rusia.

- Video-clase # 3.
- Tema: Los intentos imperialistas de destruir la Revolución Bolchevique y su defensa. El Comunismo de guerra.
- Video-clase # 4.
- Tema: Fundación de la URSS en 1922. la muerte de Lenin y sus implicaciones.
- Video-clase # 5.
- Tema: La evolución histórica de la URSS desde 1924 hasta 1939.
- Video-clase # 6.
- Tema: Las contradicciones que se producen en la construcción del socialismo en la URSS después de la muerte de Lenin.

**- Tema 1.2**

- Video-clase # 7.
- Tema: La situación de los principales países capitalistas europeos.
- Video-clase # 8.
- Tema: Avance del fascismo en el continente (I).
- Video-clase # 9.
- Tema: Avance del fascismo en el continente (II).

**III.- Propuesta de conceptos fundamentales y subordinados extraídos de los contenidos de las video-clases vinculadas al tema seleccionado, para el diseño del mapa conceptual.**

Tema 1.1- **Concepto fundamental:** Gran Revolución Socialista de Octubre.

- **Propuesta de definición:** Constituye un modelo alternativo al capitalismo que propició la toma de medidas revolucionarias, la intervención extranjera y la guerra civil, que conllevó a la política del comunismo de guerra sustituido luego por la NEP. Condujo a la fundación de la URSS, que estuvo sustentada por principios leninistas que condujeron a la obtención de logros al ponerse en práctica y, al no ser aplicados a errores en la construcción del socialismo.

- **Propuesta de definición de los conceptos subordinados al concepto fundamental:**

1. modelo alternativo al capitalismo: es el modelo que se contrapone a los fundamentos de la formación económico-social capitalista y se basa en el establecimiento de la dictadura del proletariado (la Gran Revolución Socialista de Octubre constituye un modelo alternativo al capitalismo que dio inicio a la Época Contemporánea).
2. medidas revolucionarias: son aquellas que permiten la transformación de la estructura del régimen imperante. (la Gran Revolución Socialista de Octubre propició la aplicación de tres (3) medidas revolucionarias muy importantes: Decreto de la Paz, Decreto de la Tierra, Declaración de derechos de los pueblos de Rusia).
3. intervención extranjera en Rusia Socialista: es la incidencia de factores externos en la eliminación del poder proletario en Rusia. Se produce entre 1918 y 1920.
4. guerra civil en Rusia socialista: es el proceso que se produce por la actividad de la contrarrevolución interna y la labor de fuerzas extranjeras para eliminar las transformaciones revolucionarias que se producían en la Rusia socialista. Confluye con la intervención extranjera entre 1918 y 1920
5. comunismo de guerra: política basada en la centralización rigurosa por el estado de la economía y la contingentación. Fue provocada por la intervención extranjera y la guerra civil que se produce en la Rusia Socialista entre 1918-1920.
6. Nueva Política Económica (NEP): constituye una política que anula los lineamientos del comunismo de guerra y conduce a la industrialización, el fortalecimiento de la alianza obrero-campesina y a la creación de un estado multinacional de nuevo tipo.
7. fundación de la URSS: es el proceso de integración de varios pueblos en un estado único socialista que se sustenta en los principios leninistas de respeto a la voluntariedad y la autodeterminación.
8. logros de la construcción del socialismo: éxito en la aplicación adecuada de los principios leninistas a la realidad objetiva imperante.

9. errores en la construcción del socialismo: se contraponen al éxito en la edificación del socialismo al no ser aplicados de manera adecuada a la realidad objetiva imperante.

## Tema 1.2- **Concepto fundamental:** Fascismo

- **Propuesta de definición:** política reaccionaria determinada por dos causas fundamentales: la crisis capitalista y el auge del movimiento revolucionario. Esta se sustenta en una ideología y en el establecimiento de regímenes fascistas con graves consecuencias en la población y el territorio europeo.
- **Propuesta de definición de los conceptos subordinados al concepto fundamental:**
  1. política reaccionaria: es aquella que atenta contra la democracia, la libre determinación y la integridad humana. (El fascismo es un ejemplo de política reaccionaria).
  2. crisis capitalista: es un proceso inherente a la formación económica-social capitalista y que tienen un carácter cíclico. Las crisis capitalistas provocan el agravamiento de los males de las masas populares.
  3. auge del movimiento revolucionario: es el proceso que se produce por la agudización de los males sociales y la imposibilidad de mantener el régimen imperante.
  4. ideología fascista: es un fenómeno provocado por el pensamiento de los elementos más reaccionarios de la burguesía, y que se basa en tres principios básicos: superioridad racial, teoría del “espacio vital” y chovinismo (ultranacionalismo).
  5. regímenes fascistas: constituyen gobiernos que practican la ideología fascista. (Los países exponentes del fascismo fueron: Italia (1922); Alemania (1933); España (1939). Sus líderes fueron: Benito Mussolini “El Duce”; Adolfo Hitler “El Führer”; Francisco Franco “El Caudillo” respectivamente).

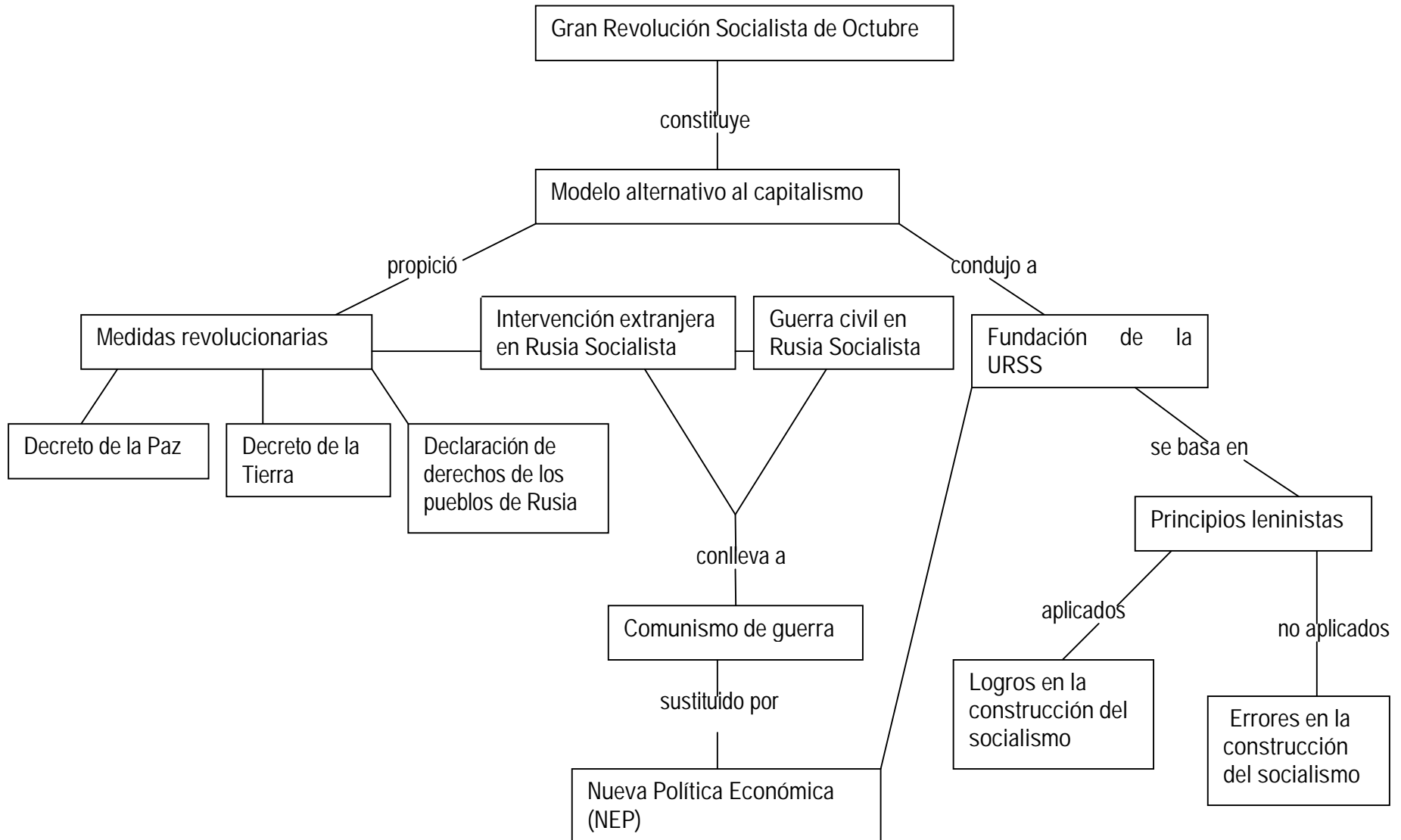
#### **IV.- Propuesta de palabras enlaces.**

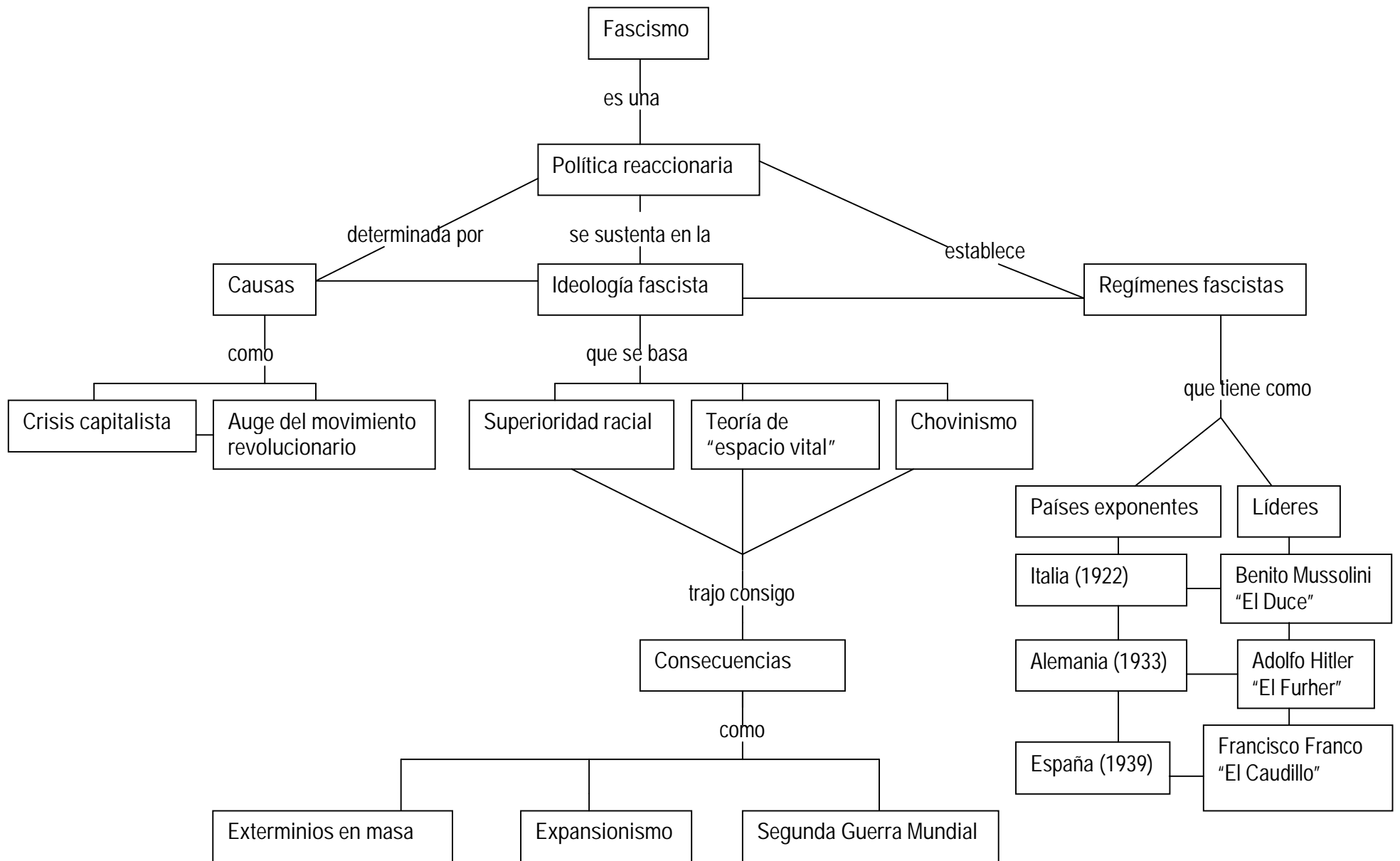
- Tema 1.1
  - constituye    - provoca    - condujo a    - conlleva a    - sustituido por
  - se basa en    - aplicadas permite    - no aplicadas
  
- Tema 1.2
  - es una    - determinada por    - establece    - se sustenta    - que se basa
  - que tiene como    - que son    - estos son    - trajo consigo    - como
  - representado por

Las palabras enlaces varían de acuerdo con las ideas que se relacionan con el mapa conceptual y con el sujeto que diseña de forma individual su medio gráfico.

#### **V.- Propuesta de diseño del mapa conceptual a partir del contenido de las video-clases. (Ver página siguiente)**

El diseño del mapa conceptual varía como se ha planteado en correspondencia con los conceptos extraídos de las video-clases y con la creatividad de cada alumno y profesor.





## **CONCLUSIONES DEL MATERIAL DOCENTE**

Los mapas conceptuales resultan medios gráficos de utilidad para el tratamiento a los contenidos de Historia Contemporánea. Constituyen una vía pertinente, pues su diseño permite consolidar los contenidos de las video-clases de manera que se desarrolle el pensamiento lógico y creativo de los estudiantes en la educación preuniversitaria.

La propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases resulta un producto que contribuye a la preparación del docente que imparte la asignatura de Historia Contemporánea, por cuanto ofrece nuevas maneras de desarrollar el mismo aprovechando los recursos con que cuenta, para de manera efectiva conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y significativo.

## **BIBLIOGRAFÍA DEL MATERIAL DOCENTE**

- 1.-ADDINE F. FÁTIMA: Didáctica: Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 2004. 320p.
- 2.-GONZÁLEZ S. ANA: Nociones de sociología, psicología y pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2002.
- 3.- GUILARTE C. EVELYN: Los mapas conceptuales: una alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria. Tesis de Maestría. Santiago de Cuba, 2008.
- 4.- LEAL, H.: Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2000.
- 5.- MINED: Historia Contemporánea. Décimo grado. Libro de texto. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. (v/e).
- 6.- \_\_\_\_: Programas. Décimo grado. Educación Preuniversitaria. Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 2006. 368p.
- 7.- \_\_\_\_: Seminario Nacional para Educadores VIII (2da parte). La Habana. Editorial Pueblo y Educación, noviembre, 2007.
- 8.- \_\_\_\_: Temas de Historia Contemporánea. Nivel Medio Superior. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. (v/e).

## **CONCLUSIONES**

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria, resulta objeto de interés de la política educacional del estado, la cual está orientada a que el alumno contribuya a la construcción de una sociedad más justa, a partir del conocimiento de los procesos, acontecimientos y hechos históricos, que se han producido y se producen en el escenario internacional.

El logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea desarrollador y significativo, tiene sus fundamentos en el adecuado tratamiento a los componentes personales y no personales del mismo. Es por eso que, abordar los aspectos teóricos-metodológicos relacionados con los mapas conceptuales, así como el tratamiento a los contenidos de las video-clases haciendo uso de este medio gráfico, constituye un momento importante, que permite al docente contribuir al desarrollo del pensamiento lógico y creativo del alumno en la educación preuniversitaria.

La propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea, los procedimientos en que se basan, y su aplicación en la práctica pedagógica, permiten plantear que este producto constituye una herramienta para perfeccionar el desempeño del docente en la búsqueda de alternativas para consolidar los contenidos históricos y la aprehensión de los mismos por los estudiantes en el nivel preuniversitario.

## **RECOMENDACIONES**

- Se recomienda la generalización del producto de la investigación por la importancia del mismo en la búsqueda de nuevas formas de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea en la educación preuniversitaria.
  
- Es fundamental que al utilizar el mapa conceptual en la consolidación de los contenidos de las video-clases se tenga en cuenta la forma de trabajo en grupo por cuanto permite a los estudiantes de los diferentes niveles de desempeño cognitivo transitar a un nivel superior del conocimiento a través del intercambio con otro alumno y con el grupo en general.
  
- Es factible la propuesta como una vía que conduce a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y significativo, de ahí la necesidad de seguir profundizando en el tema y su posible concreción en las diferentes disciplinas de la Historia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. ADDINE, FÁTIMA, et. al. Papel de la investigación didáctica como vía de profesionalización. En: González, A.M. y C. Reinoso. Nociones de sociología, psicología y pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002. P. 63- 71.
2. ADDINE F. FÁTIMA: Didáctica: Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 2004.
3. ALFARO, M. Estrategia didáctica y actividades para elevar la calidad de la enseñanza de la Historia. (Tesis de maestría), ICCP, La Habana, (Durango, México), 2000.
4. ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. La escuela en la vida. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999 (3ra. Edición).
5. ÁLVAREZ DE ZAYAS, RITA M. Metodología de la enseñanza de la Historia. Editorial Libros para la Educación. La Habana, 1978, 2 t.
6. Andréiev, I. Problemas lógicos del conocimiento científico. Moscú. Editorial Progreso. 1984.
7. ARÓSTEGUI, JULIO Y OTROS: "Enseñar historia. Nuevas propuestas". Cuadernos de Pedagogía. Editorial laia. Barcelona. 1989.
8. AYALA, E. La enseñanza de la Historia. Ecuador (para la integración y la paz). Santafé de Bogotá, Editorial Carrera, Colombia, 1999.
9. BALLESTER, S. Metodología de la enseñanza de la Matemática. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1992. Tomo 1.
10. BEDOYA M. J. Pedagogía. ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñanza. 1ra ed. Santafé de Bogotá: Ecoe Ediciones; 1998.
11. BRAVO ROMERO S, VIDAL CASTAÑO G. El mapa conceptual como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la resolución de problemas.

- Disponible en: <http://www.educar.org/articulos/usodemapas.asp> [Consultado: 8 de marzo del 2007].
12. BRAVO, C. (1999) Un sistema multimedia para la preparación docente en medios de enseñanza través de un curso a distancia. Tesis de Doctorado, ISPEJV.
  13. CAMPISTROUS P. L. Lógica y procedimientos lógicos de aprendizajes. Ciudad de la Habana. Ministerio de Educación. ICCP. (Anuario de Investigación) 1993.
  14. CHERIGO, E. et. al. La enseñanza de la Historia. Panamá .Santafé de Bogotá, Editorial Carrera, Colombia, 1999.
  15. COJÍAS, F. et. al. La enseñanza de la Historia. Bolivia (para la integración y la paz). Santafé de Bogotá, Editorial Carrera, Colombia, 1999.
  16. COLECTIVO DE AUTORES. El mapa conceptual: un recurso para el alumno y el profesor. En: Módulo de Inducción. Especialización en Docencia Universitaria. Santafé de Bogotá: USTA; 1998, p.20-28.
  17. CORAL QUINTERO L. Fundamentos sociológicos y axiológicos de pedagogía conceptual. En: Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Santafé de Bogotá: Fondo de Publicaciones "Bernardo Herrera Merino". Fundación "Alberto Merani"; 1999,p. 66-84.
  18. COSTAMAGNA AM. Mapas conceptuales como expresión de procesos de interrelación para evaluar la evolución del conocimiento de alumnos universitarios. Enseñanza de las Ciencias 2002;19(2):309-18.
  19. CRUZ, N. Y ROJAS. La enseñanza de la Historia. Chile (para la integración y la paz). Santafé de Bogotá, Editorial Carrera, Colombia, 1999.
  20. CUBERO, J. (1997) Fundamentación psicopedagógica de la selección y uso de los medios de enseñanza. Tesis de maestría. DDM, UH
  21. CUEVAS SA. Propuesta de aplicación de los mapas conceptuales en un modelo pedagógico semipresencial. Disponible en: <http://fedvirtual2.fed.uh.cu/cur/mapasConcept.pdf#search=%22Alfredo%20Sim%C3%B3n%20Cuevas%22> [Consultado: 4 de marzo del 2007].

22. CURBELO, F. Relación entre los procedimientos lógicos y específicos del pensamiento durante la enseñanza. En Ponencia Congreso Internacional Pedagogía' 93. La Habana. 1993.
23. DANILOV Y SKATKIN. Didáctica de la Escuela Media. Libros para la Educación, La Habana, 1980.
24. DAVIDOV, V.V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso. Moscú, 1988.
25. DÍAZ B F, HERNÁNDEZ R G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill; 1998.
26. DÍAZ PENDÁS, H. A propósito de la enseñanza de la historia. En Seminario Nacional para el personal Docente (Tabloide). Editorial Pueblo y Educación, 2001, Pp. 8 a 10.
27. DÍAZ PENDÁS, HORACIO. Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2002.
28. DURÁN, A. Enseñanza de procedimientos lógicos elementales mediante la Matemática Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Ministerio de Educación. ICCP. 1997.
29. DÜRSTELER JC. Mapas conceptuales. Disponible en: <http://www.infovis.net/printMag.php?num=141&lang=1> [Consultado: 3 de marzo del 2007].
30. GALPERIN, P.YA. (1982). Introducción a la Psicología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
31. GONZÁLEZ C. L. La utilización de la tecnología educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Revista Atenas - Número 2 - Edición Única – Mayo. ISP “Juan Marinello”. Matanzas, 2005.
32. GONZÁLEZ S. ANA: Nociones de sociología, psicología y pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2002.
33. GONZÁLEZ G, MARGARITA. Un sistema de métodos para la enseñanza de la Historia del Mundo Antiguo. /Tesis de Dr.). ICCP, La Habana, 1993.
34. GONZÁLEZ R, PEDRO L. La enseñanza de la Historia de la contemporaneidad y la Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

- Avances: CIGET Pinar del Río Vol.5 No.4 oct.-dic. 2003. Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive. Pinar del Río.
35. GONZÁLEZ RIVERA, P. L. Historia Contemporánea y Educación para la Paz y los derechos humanos. Ponencia en V Taller Nacional de Educación para la Paz, La Habana, Cuba, 2001.
  36. GONZÁLEZ, V. (1986) Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación.
  37. GRIMBERG, C. Hacia el siglo XXI. Historia Universal. Ed. Stgo LTDA, 1995. T. 52. Pp. 3- 96.
  38. GUÉTMANOVA, A. Lógica. Moscú Editorial Progreso 1989.
  39. HERNÁNDEZ, A. Algunas características de los procedimientos lógicos del pensamiento de los estudiantes de nivel superior. En Revista Cubana de Educación Superior. No. 2. 1990.
  40. HERNÁNDEZ, A. El desarrollo de los procedimientos lógicos (la deducción) en estudiantes de Educación Superior. Ponencia Congreso Pedagogía' 90. 1990
  41. KOPNIN, P. V. Lógica Dialéctica. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1983. 560 p.
  42. LABARRERE SARDUY, A. Inteligencia y creatividad. En Revista Educación. No 88. Segunda Época. 1996. Páginas 20 – 25.
  43. \_\_\_\_\_ . Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1988.
  44. LANGER, W. (Comp.). Enciclopedia de Historia Universal. Ed. Alianza, Madrid, 1980. T.1y2.
  45. -LEAL GARCÍA, HAYDEÉ: Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia. Colección TEDI. La Habana, Cuba, 2000.
  46. LEÓN ORTEGA, MARÍA DEL CARMEN. Propuesta didáctica para contribuir a desarrollar el pensamiento lógico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello” a través del estudio de los contenidos químico- físicos. Tesis en opción al grado de Master en Educación. Matanzas. Cuba. 2003.
  47. LEONTIEV, A.N. (1978). Actividad, Conciencia y Personalidad, Editorial Ciencias del Hombre. Buenos Aires.
  48. MANFRED. Historia Universal. Editorial Progreso, Moscú, 1977.

49. Martínez Llantada, M. Calidad Educativa, Actividad Pedagógica y Creatividad. Editorial Academia. La Habana. 1998.
50. MINED. Transformaciones en las secundarias básicas. Dirección de Secundaria Básica. Seminario Preparatorio del Curso escolar 2002-2003. La Habana, (mayo/2002). Documento.
51. MINED: Programas de Historia Contemporánea, Historia de América e Historia de Cuba. Nivel Medio Superior. Materiales en soporte magnético. 2004.
52. MINED: Historia Contemporánea. Décimo grado. Libro de texto. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. (v/e).
53. \_\_\_\_: Programas. Décimo grado. Educación Preuniversitaria. Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 2006. 368p.
54. \_\_\_\_: Seminario Nacional para Educadores VIII (2da parte). La Habana. Editorial Pueblo y Educación, noviembre, 2007.
55. \_\_\_\_: Temas de Historia Contemporánea. Nivel Medio Superior. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. (v/e).
56. MITJANS MARTÍNEZ, A. Creatividad, personalidad y educación. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1995. Páginas 21 – 86.
57. MONAGAS O. Mapas conceptuales como herramienta didáctica. Disponible en: [http://members.tripod.com/DE\\_VISU/mapas\\_conceptuales.html](http://members.tripod.com/DE_VISU/mapas_conceptuales.html) [Consultado: 2 de marzo del 2007].
58. NOVAK JD, CAÑAS AJ. Del origen de los mapas conceptuales al desarrollo de CmapTools. Disponible en: <http://www.eduteka.org/Entrevista22.php> [Consultado: 5 de marzo del 2007].
59. OJEDA CABRERA A Y OTROS. Los mapas conceptuales: una poderosa herramienta para el aprendizaje significativo. Acimed 2007; 15(5). Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15\\_5\\_07/aci09507.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_5_07/aci09507.htm) [Consultado: 14/marzo/2008].
60. ONTORIA A, BALLESTEROS A. Mapas Conceptuales. Una técnica para aprender. 7a ed, Madrid: Narcea Editores; 1997.
61. ONTORIA P A, MOLINA R A, LUQUE S. Los mapas conceptuales. En: El Aula. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata; 1996.
62. OTEIZA MORRA F, MIRANDA VERA H. Instrumentos de evaluación del aprendizaje matemático. Disponible en:

- <http://www.comenius.usach.cl/webmat2/enfoque/evaluacion.htm> [Consultado: 5 de marzo del 2007].
63. PARRA CHACÓN E, LAGO DE VERGARA D. Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Disponible en: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17\\_2\\_03/ems09203.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_2_03/ems09203.htm) [Consultado: 5 de marzo del 2007].
64. PARRA CHACÓN E. La Educación desde el punto de vista tradicional y moderno. Ciencias Médicas; 2001; 1(3):42-7.
65. PAZZINATO, A.L. Historia Moderna y Contemporánea. Ed. Ática, S. Paulo, Brasil, 1995.
66. PÉREZ R M, GALLEGU-BADILLO R. Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual. Cooperativa. Santafé de Bogotá: Editorial del Magisterio; 1999 p. 24-36.
67. PÉREZ TARRAU, G. Introducción. En Historia de las relaciones internacionales 1815- 1914. Documentos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1991.
68. PLA LÓPEZ, RAMÓN V. Metodología de la enseñanza de la Historia Moderna para el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de la escuela media. (Tesis de Dr.). ISP EJV, 1992.
69. RICO MONTERO, P. Las acciones del alumno en la actividad de aprendizaje. Una reflexión necesaria para enseñar mejor. En Selección de temas Psicopedagógicos. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación. 2000. Páginas 37 – 46.
70. RODRÍGUEZ DE LA VEGA R. Las medidas de la cantidad de información en la evaluación de los mapas conceptuales. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/010Vega.PDF> [Consultado: 5 de marzo del 2007].
71. ROJAS Rodríguez, Ana y otros (1996). La Tecnología Educativa en Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Edición El Poirá, Ibagué, Colombia.
72. ROMERO OCHOA, C. Para que aprendan más. En Revista Educación. No. 99. Segunda Época. 2000. Páginas 19 – 24.
73. ROMERO R. M. Los métodos en la enseñanza de la Historia. Material para publicación MINED. 1997

74. SALOMON, G. (1980) "Medios y sistemas de símbolos relacionados a la cognición y el aprendizaje" en Revista de Tecnología Educativa, vol. 6(1), pp.6-38.
75. SANZ, T. Y M .E. RODRÍGUEZ (1996). El enfoque histórico cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea en Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Edición El Poirá, Ibagué, Colombia.
76. SILVESTRE, M. Una concepción didáctica y técnica que estimula el desarrollo intelectual. ICCP. La Habana. 1994.
77. TALIZINA, N.F. (1987) La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. DEPES, UH.
78. TALIZINA, N.F. (1988) Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso, Moscú
79. TORRES CUEVAS, E. Entrevista. En Bohemia, La Habana, año 93, 2000. No. 11, pp. 63-65.
80. UNESCO. Informe mundial sobre la Educación. París. 2000.
81. VICIEDO, C. " Determinación de las direcciones metodológicas fundamentales para el perfeccionamiento del curso de Historia Contemporánea en función de su contribución a la formación de la concepción científica del mundo". Tesis doctoral, ICCP, La Habana, 1986.
82. VIGOTSKY, L.S (1987). Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, Tomo III, Universidad de La Habana.
83. \_\_\_\_\_. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana. Editorial Científico Técnica.1988. Páginas 34-78.
84. VIVES, VICENS. Mil lecciones de la Historia. Inst. Gallach, Barcelona, España, 1951.
85. ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. Proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela media actual ¿Necesita transformarse? En Revista Desafío Escolar. Año 2. Volumen 18. Julio - Septiembre. 1999. Páginas 4 – 6.
86. ZUBIRÍA SAMPER M. Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I. 1ra reimpr. Santafé de Bogotá: Fundación "Alberto Merani"; 1999.

## **ANEXO 1**

### **Taller de evaluación inicial con especialistas**

**Objetivo:** Evaluar con la Comisión de Historia Provincial el comportamiento actual del tema de la investigación y las posibilidades de aplicación de la propuesta para la educación preuniversitaria.

Aspectos	A	PA	I
1.-Tratamiento del tema en el trabajo metodológico en la educación preuniversitaria.			
2.-Aplicación de los elementos del tema de la investigación en la práctica pedagógica.			
3.-Ajuste a las condiciones concretas del nivel de educación al que se dirige.			
4.- Potencialidades de la propuesta de la investigación para la educación preuniversitaria.			

### **Resultados cuantitativos de la evaluación inicial con especialistas**

Total de especialistas: 3

	3	2	1	
Indicadores/ Nº	A	2	PA	I
1		2	1	
2		-	1	2

## ANEXO 2

### **Entrevista a Responsable de Asignatura, Jefe de departamento de Humanidades y Subdirector- Docente.**

**Objetivo:** Valorar la preparación y la práctica del docente en lo referente al diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea.

**Ficha del entrevistado:**

- Responsabilidad que ocupa
- Departamento al que pertenece.

Estimado compañero: Es necesario que usted nos responda algunas preguntas, las mismas están encaminadas a la realización del presente trabajo de investigación. Sus criterios resultan necesarios para conocer la necesidad de incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro.

Muchas gracias

1. En las reuniones, actividades, talleres o clases metodológicas ¿se ha abordado el tema relacionado con los mapas conceptuales y su diseño? Refiérase a los pasos que se tuvieron en cuenta si se ha abordado el tema.
2. ¿Considera usted que los docentes que imparten Historia Contemporánea dominan los procedimientos para el diseño de mapas conceptuales?
3. En las clases de Historia Contemporánea visitadas ¿ha observado que el docente utiliza el mapa conceptual para sistematizar los contenidos que se imparten en la video-clase?
4. ¿Qué potencialidades brinda para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea la utilización del mapa conceptual?
5. ¿Considera usted que es pertinente ofrecer orientaciones metodológicas que guíen al docente en su preparación para diseñar mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases? ¿Por qué?

### **ANEXO 3**

#### **Guía para el análisis de los documentos normativos para la preparación del profesor.**

**Objetivo:** Comprobar el tratamiento que se da al uso y diseño de los mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases en el programa y en los planes de clases de Historia Contemporánea de la educación preuniversitaria.

- En el programa y sus orientaciones metodológicas:
  - Se precisan los contenidos fundamentales
  - Se propone el uso de mapas conceptuales para sistematizar los contenidos de un tema o unidad.
  - Se incluyen orientaciones para el trabajo con los mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases.
  
- En los planes de clases:
  - Se precisan los conceptos fundamentales de las video-clases en los objetivos y la guía de observación.
  - Se precisan los contenidos de los conceptos que debe dominar el alumno.
  - Se tiene en cuenta el uso del mapa conceptual para sistematizar los conceptos de la video-clase.

## ANEXO 4

### **Guía de observación a clases con video-clases.**

**Objetivo:** Obtener información acerca del tratamiento a los contenidos de las video-clases.

**Ficha del docente:**

- Años de experiencia en la docencia:\_\_\_\_\_
- Experiencia en la impartición de la asignatura:\_\_\_\_\_

**Tema de la clase:**

**Indicaciones para la observación de la clase**

1. Se orientan los objetivos haciendo énfasis en los conceptos fundamentales y subordinados que aparecen en la video-clase.  
Sí \_\_\_\_ No\_\_\_\_
2. En la guía de observación de la video-clase se precisan los conceptos fundamentales, los subordinados y la relaciones entre ellos.  
Sí \_\_\_\_ No\_\_\_\_
3. Los métodos utilizados permiten la asimilación de los conceptos fundamentales, los subordinados y sus relaciones que aparecen en la video-clase.  
Sí \_\_\_\_ No\_\_\_\_
4. Se analizan o definen los conceptos fundamentales, los subordinados y las relaciones entre ellos que aparecen en el contenido de la video-clase.  
Sí \_\_\_\_ No\_\_\_\_
5. Se emplea algún medio gráfico para sistematizar los conceptos fundamentales y subordinados de la video-clase.  
Sí \_\_\_\_ No\_\_\_\_ ¿Cuál o cuáles?
6. La actividad independiente que se orienta tiene en cuenta la sistematización de los conceptos fundamentales y subordinados a partir del empleo del mapa conceptual.  
Sí \_\_\_\_ No\_\_\_\_

## ANEXO 5

### **Entrevista a estudiantes**

**Objetivo:** Obtener información acerca de la utilización de los mapas conceptuales en la clase de Historia Contemporánea

1. ¿Cómo consolidas los contenidos de las video-clases que visualizas?
2. ¿Qué medios gráficos utiliza tu profesor de Historia Contemporánea en las clases?
3. ¿Conoces lo que es un mapa conceptual?
4. Si lo conoce:
  - ¿Cómo influye el mapa conceptual en tu estudio individual?
  - ¿Te permite la comprensión de los hechos históricos que observas en las video-clases?
  - Al usar el mapa conceptual ¿te motiva por el estudio de los contenidos que recibes en la asignatura?

## **ANEXO 6**

### **Propuesta de ejercicios para las hojas de trabajo individual o grupal**

#### **Nivel I**

De los conceptos que te exponemos a continuación contenidos en la video-clase, señala el fundamental:

- Medidas revolucionarias
- Comunismo de guerra
- Gran Revolución Socialista de Octubre
- Principios leninistas

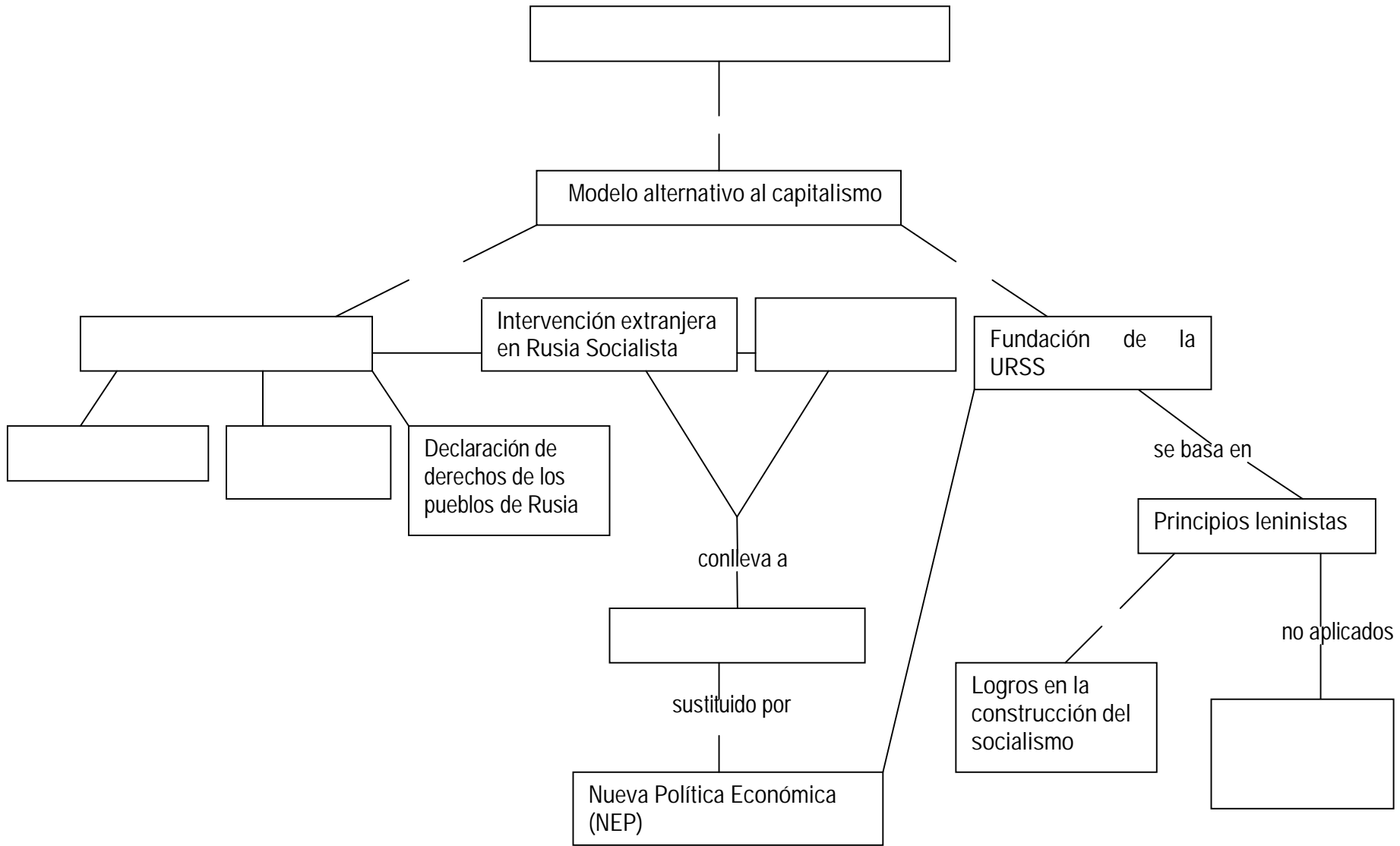
#### **Nivel II**

Marca con una equis (X) los conceptos que no se derivan del concepto fundamental pero tienen relación con este.

- Medidas revolucionarias.
- Sistema de contingentación.
- Intervención extranjera en Rusia Socialista.
- Primera Guerra Mundial.
- Fundación de la URSS.
- Culto a la personalidad.
- Guerra civil en Rusia Socialista.
- Crisis del sistema colonial imperialista.

#### **Nivel III**

Completa el siguiente mapa conceptual teniendo en cuenta el concepto fundamental, los conceptos subordinados y las palabras de enlace, a partir del contenido de la video-clase.



## **ANEXO 7**

### **Glosario de términos y pasos metodológicos de habilidades y procedimientos lógicos.**

**Inducción:** operación mental consistente en pasar de la constatación de uno o varios hechos del mismo género. Va de lo general a lo particular.

**Deducción:** operación mental que consiste en inferir de una a varias proposiciones dadas a otra que es su consecuencia lógica.

**Análisis:** Descomposición mental del todo en sus partes o elementos más simples, así como la **reproducción** de las relaciones de dichas partes, elementos y propiedades.

- Pasos metodológicos

- Delimitar las partes del objeto a analizar (todo)
- Determinar los criterios de descomposición del todo.
- Delimitar las partes del todo.
- Estudiar cada parte delimitada.

**Síntesis:** Es la integridad mental, la reproducción del todo por la unión de sus partes y conexiones, o sea la combinación mental de sus cualidades, características, propiedades, etc, lo que trae como resultado la reunificación del todo.

- Pasos metodológicos

- Comparar las partes entre sí (rasgos comunes y diferencias).
- Descubrir los nexos entre las partes (causales de condicionalidad).
- Elaborar conclusiones acerca de la integridad del todo.

**Abstracción:** Separar mentalmente determinadas propiedades y cualidades de un objeto o fenómeno para ser examinadas sin tener en consideración sus restantes relaciones y propiedades.

- Pasos metodológicos:

- Analizar el objeto de abstracción.
- Determinar lo esencial.
- Despreciar los rasgos y nexos secundarios, no determinantes del objeto.

**Definición:** Operación por medio de la cual se distinguen las características esenciales de objeto o fenómeno y se enuncian en formas de un **concepto**.

- Pasos metodológicos:

- Determinar las características esenciales que distinguen y determinan el objeto de definición.
- Enunciar de forma sintética y precisa los rasgos esenciales del objeto.

**Generalización:** Es una operación **lógica** en la que se unifican mentalmente las características, cualidades y propiedades que son comunes a un grupo de objetos y fenómenos, lo cual sirve de base para la formulación de conceptos, leyes y principios. Consiste en pasar de un dato a una construcción de mayor extensión.

- Pasos metodológicos:

- Determinar la esencia de cada elemento del grupo a generalizar.
- Comparar los elementos.
- Seleccionar los rasgos, propiedades o nexos esenciales y comunes a todos los elementos.
- Clasificar y ordenar estos rasgos.
- Definir los rasgos generales del grupo.

**Relación:** Operación lógica mediante la cual se descubre los nexos de determinación, dependencia, coexistencia u oposición existente entre dos o más objetos, fenómenos o procesos.

- Pasos metodológicos:

- Analizar de manera independiente los objetos a relacionar.
- Determinar los criterios de relación entre los objetos.
- Determinar los nexos de un objeto hacia otro a partir de los criterios seleccionados.
- Elaborar las conclusiones generales.

**Razonamiento:** Forma de pensar que permite deducir nuevos conocimientos a partir de otros establecidos anteriormente.

- Pasos metodológicos:

- Determinar las premisas (juicios o criterios de partida)
- Encontrar la relación de inferencia entre las premisas a través del término medio.
- Elaborar la conclusión (nuevo juicio obtenido)

**Aplicación:** Operación lógica de gran complejidad que exige el dominio previo de un amplio sistema de conocimientos para poder enriquecerlo durante su utilización en la explicación de situaciones nuevas.

- Pasos metodológicos:

- Determinar el objeto de aplicación.
- Confirmar el dominio de los conocimientos que se pretenden aplicar el objeto.
- Caracterizar la situación u objeto concreto en que se pretende aplicar los conocimientos.
- Interrelacionar los conocimientos con las características del objeto de aplicación.
- Elaborar conclusiones de los nuevos conocimientos que explican el objeto.

## **ANEXO 8**

### **Taller de evaluación final con especialistas**

**Objetivo:** Valorar la factibilidad de la aplicación del material docente en la educación a la cual se dirige.

De acuerdo con los criterios siguientes.

**A.-** Adecuado.

**PA.-** Poco adecuado

**I.-** Inadecuado.

<b>Aspectos</b>	<b>A</b>	<b>PA</b>	<b>I</b>
1.-Fundamentos de la propuesta de orientaciones metodológicas.			
3.-Estructura de la propuesta de orientaciones metodológicas.			
4.-Factibilidad de aplicación de la propuesta.			

## **ANEXO 9**

### **Taller metodológico**

**Tema:** La propuesta de orientaciones metodológica para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea.

**Objetivo:** Evaluar la propuesta de orientaciones metodológica para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea contenida en el material docente.

#### **Fases del taller metodológico:**

##### **- Familiarización**

Objetivo: Familiarizar al docente con las orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea a través de un taller metodológico

##### **- Planificación**

Objetivo: Comprobar la aplicación durante la preparación de la clase de la propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea.

##### **- Ejecución**

Objetivo: Comprobar la concreción en la clase de la propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea.

##### **- Evaluación**

Objetivo: Valorar la factibilidad de la propuesta a partir de los resultados de la visita a clases teniendo en cuenta la aplicación de la propuesta de orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea.

## ANEXO 10

### **Guía de observación a clases**

**Objetivo:** Comprobar a través de la clase la aplicación de las orientaciones metodológicas para el diseño de mapas conceptuales a partir de los contenidos de las video-clases de Historia Contemporánea.

1.- Al orientar los objetivos de la clase se precisan el (los) conceptos (s) fundamental (es) y subordinados.

Sí \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

2.- Se motiva a los alumnos para el trabajo con el mapa conceptual.

Sí \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

3.- Método utilizado para conducir el diseño del mapa conceptual.

4.- Se precisan los contenidos de el (los) conceptos (s) fundamental (es) y subordinados.

Sí \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

5.-Las formas de trabajo empleadas favorecen el diseño del mapa conceptual de manera efectiva.

Sí \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

6.- Las hojas de trabajo individual o grupal utilizadas tiene en cuenta el diseño del mapa conceptual a partir de los niveles de desempeño cognitivo del alumno.

Sí \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_