

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



TESIS

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA MEJORAR
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MUNDIAL DEL MÓDULO
DE CIENCIAS SOCIALES DE PREPARATORIO

Que en opción al título de
Maestra en Enseñanza Superior

Presentan

Gloria Esparza Hernández

y
María Mirna Granados Ramos

Asesor de Tesis:

Lic. Mario Aguilera Mejía, M. E. S.

11 de diciembre de 1997

TM

Z7125

FFL

1998

E8



1020124832

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**



T E S I S

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA MEJORAR
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MUNDIAL DEL MÓDULO
DE CIENCIAS SOCIALES DE PREPARATORIA**

**Que en opción al título de
Maestría en Enseñanza Superior**

Presentan

**Gloria Esparza Hernández
y
María Mirna Granat Ramos**

**Asesor de Tesis:
Lic. Mario Aguilera Mejía, M. E. S.**

Monterrey, N. L.

11 de diciembre de 1998.

T



FONDO
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

T E S I S

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA MEJORAR
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MUNDIAL DEL MÓDULO
DE CIENCIAS SOCIALES DE PREPRATORIA

Que en opción al título de
Maestría en Enseñanza Superior

Presentan

Gloria Esparza Hernández
y
María Mirna Granat Ramos

Asesor de Tesis:
Lic. Mario Aguilera Mejía, M. E. S.

Monterrey, N. L.

11 de diciembre de 1998.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Reyes Tamez Guerra,
Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Al Maestro José María Infante Bonfiglio,
Coordinador de la División de Estudios de postgrado
de la Facultad de Filosofía y Letras.

A la Lic. Ana María del Carmen Márquez Rodríguez,
Directora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

Al Lic. José Ángel Galindo Mora,
Director de la Preparatoria No. 1.

Por su confianza y apoyo.

Al Maestro Mario Aguilera Mejía,

Por su asesoría humanista, que desde el inicio de la realización de este trabajo y que en todo momento nos brindó.

Al Prof. César R. Flores Chavana,

Por su ayuda profesional, sin la cual el estilo en la redacción no habría sido posible.

A todos los docentes que imparten Ciencias Sociales en Preparatoria.

A nuestros padres, hermanos y amistades;

muy especialmente a Mirna Elisa por su
cariño y paciencia;

y a José, gracias por su apoyo y
comprensión.

ÍNDICE

Prólogo.....	1
Introducción	3
Contenido:	
Capítulo I	
Problemática actual en el aprendizaje de las Ciencias Sociales (Historia Mundial)	8
Conceptos relevantes	19
Capítulo II	
La Historia y su significado	24
Significado de la Historia	25
Capítulo III	
Teorías de aprendizaje	30
Análisis somero de algunas teorías de aprendizaje y su estudio	31
Capítulo IV	
Características del estudiante	46
Capítulo V	
¿Cómo hacer que el alumno se interese por la Historia?	52
Capítulo VI	
Nuestra postura ante las teorías de Rogers y Ausubel	60
Capítulo VII	
Metodología: La que haga que el alumno participe interpretando, relacionando y valorando la historia	66
Caso práctico	67
Conclusiones	73
Bibliografía	75

PRÓLOGO

Quienes ejercemos la docencia y, específicamente, quienes impartimos la asignatura de Ciencias Sociales en el nivel medio superior, somos testigos de la indolencia, de la indiferencia, de la apatía que provocan en los escolares los temas históricos. No es poco frecuente que los adolescentes inicien su sesión de Historia con un mal embozado bostezo. Truecan el interés que la clase requiere en un actitud de condescendiente resignación. Toleran la materia porque necesitan ese crédito para su curriculum. Pero, lo confiesan, no acaban de encontrarle utilidad ninguna a su estudio. Llevan a la acción la vieja queja del poeta: **“¿Quién lee diez siglos en la historia y no la cierra al ver las mismas cosas siempre con distinta fecha?”**¹

Un profesor de Historia que aspire a terminar con relativo éxito su curso semestral, tendrá que ejercitar su ingenio y su inventiva y se adentrará en procesos de concienzuda retroalimentación, a fin de revisar constantemente su metodología, para que sus estrategias didácticas ubiquen al alumno en el acontecer histórico, lo conminen a asumir una actitud consciente y responsable y lo lleven al discernimiento como resultado del análisis y la crítica.

Si el docente se empeña en seguir utilizando prácticas tradicionalistas de enseñanza en las que su exposición **--magister dixit--** hace alarde de protagonismo y eclipsa toda intervención individual y grupal, ya puede darse por descontado que, a pesar de las bondades del texto que el Comité Técnico y la Secretaría Académica

¹ CAMINO GALICIA, León Felipe, *Versos y oraciones del caminante, Libro I, "Qué pena", Galicia, 1920.*

proporciona, seguiremos estando lejos de capturar el interés del educando y de lograr que acepte al estudio de la Historia, como el requisito ***sine qua non*** su preparación y su cultura no podrán formar un todo integrado y armonioso. Porque, querámoslo o no, **el antídoto más efectivo que existe contra la amnesia colectiva... es la conciencia histórica.**²

² SALVAT EDITORES, *Historia de México, Tomo I, Introducción, p. 1, Barcelona, 1974.*

“Si tratas a alguien como es, seguramente seguirá siendo así; pero si lo tratas como lo que puede ser, llegará a ser como lo que puede y debe SER”.

Gustavo Toro.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo y las adaptaciones y modificaciones que proponemos en el **“Cuaderno de apoyo para las Ciencias Sociales, Historia Mundial”** que se utiliza como apoyo al libro de texto del módulo de Ciencias Sociales, tienen como finalidad poner en las manos de los docentes de esta asignatura y de sus alumnos, materiales y herramientas que les permitan manejar su clase de manera tal que sus estudiantes participen activamente en el quehacer escolar, que asuman actitudes de cambio hacia el aprendizaje significativo y que acaben por considerar a la Historia, una disciplina interesante e importante para entender mejor el presente y para tener alguna potestad sobre el futuro.

Desde 1992, a partir de la Reforma Académica, nuestra Universidad implantó el sistema modular en sus planes de estudio. Esto hizo posible que se removieran añejas inercias y se pusieran en práctica metodologías que propiciaron la agilización del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, todavía falta mucho por hacer. El presente **“Cuaderno de apoyo para las Ciencias Sociales, Historia Mundial”**, intenta lograr que el alumno, al estudiar cada tema del programa, lo relacione con los otros temas y acabe por sentir tal interés por el asunto, que lo motive a realizar investigaciones adicionales por propia iniciativa y torne en interesante lo que antes le parecía tedioso.

Es nuestro propósito acabar con el concepto mecanicista de la Historia. Conocer el pasado no será ya solamente indagar sobre acciones realizadas por seres humanos en el pasado. El educando, con base en el estudio de la Historia, tendrá que deducir el porqué de la situación actual; qué podemos hacer, por lo menos a nivel micro, para iniciar un proceso de mejoría; qué podemos esperar si la humanidad del presente sigue viviendo su actualidad sin tomar en cuenta las experiencias del pasado. Con este enfoque, el alumno reconocerá en el estudio de la Historia una importancia que hasta ahora no había descubierto. A partir de aquí, la Historia tendrá para él un interés que lo conducirá a aprender de manera más entretenida y emocionante.

Dedicarse a la práctica docente obliga al profesional de la educación a recapacitar sobre la naturaleza del conocimiento, el valor de la razón y el contenido de la mente. Aunque los filósofos griegos (Sócrates, Platón, Aristóteles), ya habían incursionado en el análisis de estos conceptos, los descubrimientos que se hicieron en el terreno del desarrollo lingüístico propiciaron un mayor interés en la investigación cognoscitiva. Con la premisa de que el aprendizaje es un proceso mental activo, los psicólogos de la educación (Pavlov, Piaget, Skinner y otros), enfocaron su interés en la manera en que la gente piensa, cómo es que aprende los conceptos y cuál es la mecánica que utiliza para solucionar los problemas; para, en muy breve tiempo, abocarse al estudio de la forma en la que el conocimiento se representa en la mente; particularmente, cómo es que recuerda el conocimiento aprendido.³

El recuerdo y el olvido se convierten ahora en los temas torales de la investigación psicológica cognoscitivista y el modelo de procesamiento de la información que la memoria retiene, domina la investigación.

³ WOOLFOLK, Anita E., *Psicología Educativa*, Ed. Prentice Hall, México, 1996.

En la actualidad existen otros modelos. Teóricos cognoscitivistas (Ausubel, Rogers), han mostrado sumo interés por el aprendizaje, el pensamiento y por el proceso mental en la solución de problemas. La perspectiva cognoscitivista del aprendizaje se describe como una orientación filosófica, no como un modelo unificado. Esto significa que los teóricos creen que el aprendizaje es el resultado de nuestros intentos de entender el mundo. Con base en esta apreciación, el conocimiento se aprende; y los cambios que se operan en él hacen posible otros cambios en la conducta. Los teóricos cognoscitivistas consideran el refuerzo como una fuente de retroalimentación; ven a las personas como individuos activos que aprenden, inician experiencias, buscan información para solucionar problemas y reorganizan lo que saben para llegar a nuevos discernimientos. La concepción cognoscitivista tradicional enfatizaba la adquisición del conocimiento; los planteamientos más recientes destacan su construcción.⁴

En nuestro **"Cuaderno de apoyo para las Ciencias Sociales, Historia mundial"** hacemos hincapié en las teorías del aprendizaje estudiadas por Rogers y Ausubel porque consideramos valiosas sus aportaciones y porque encontramos mucha afinidad entre los conceptos que exponen y las inquietudes y necesidades que tenemos como docentes al servicio de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es nuestro deseo que el esfuerzo invertido en este trabajo culmine en una aportación aunque sea modesta, que coadyuve a alcanzar con más éxito los objetivos de nuestra asignatura.

En el desarrollo del presente trabajo, a partir del Capítulo I, describimos la problemática actual a la que se enfrentan los alumnos y los maestros en lo que se

⁴ Idem, p. 240.

refiere a la enseñanza y al aprendizaje de la Historia. Presentamos también, la relación de los contenidos programáticos contemplados en el libro "oficial", así como las herramientas de apoyo que el docente utilizará durante la enseñanza.

En el Capítulo II, analizamos los conceptos básicos que el estudio de la Historia nos obliga a manejar; además, se expresan las diferentes concepciones que de esta ciencia se han tenido a través del tiempo, desde el punto de vista de los estudiosos: Bloch, Hernández de Alba y Brom.

El Capítulo III nos permite expresar, de manera muy sintetizada, varias teorías de aprendizaje (Ebbinghaus, Torndike, Tolman, Skinner, Estes, Piaget, Rogers, y Ausubel) en las que se puede apreciar la preocupación que se tenía por entender el aprendizaje a través de la observación de las conductas animal y humana.

¿Cómo hacer que el alumno se interese por la Historia? Encontrarle respuesta a esta interrogante es materia que se trata en el Capítulo IV. Como nuestros alumnos son atendidos más por catedráticos que por verdaderos maestros, en este apartado tratamos de definir el perfil del típico alumno de Preparatoria y la percepción que el docente tiene del alumno promedio de este nivel; así como también, el papel que debe desempeñar el maestro como facilitador del aprendizaje, según la teoría de Carl Rogers y David Ausubel y los cambios que se tienen ante esta postura.

En el Capítulo V fijamos nuestra postura sobre la Teoría de la Personalidad de Rogers, autor en el que nos apoyamos al reafirmar lo observado en el alumno, quien se convierte en un ser constructivista cuando logra tener confianza en la experiencia que adquiere en el aula. También, nos basamos en los estudios de aprendizaje cognoscitivo que ha realizado Ausubel.

Los conceptos que Rogers vierte sobre las características del alumno y su capacidad mental para asimilar y desarrollarse como ser sensible al aprendizaje constructivo y cognoscitivo; y los de Ausubel, sobre los elementos por los que aprende, conforman la temática del Capítulo VI.

En el Capítulo VII, a partir del concepto del maestro como facilitador del aprendizaje, presentamos una propuesta metodológica que se ajusta a las características del aprendizaje. Este apartado también incluye ejemplos que ayudan a utilizar con mayor eficacia nuestro "**Cuaderno de apoyo para las Ciencias Sociales, Historia Mundial**".

Las propuestas contenidas en este trabajo, así como el "**Cuaderno...**" mismo, se han puesto en práctica aplicándose sobre un grupo de alumnos de Preparatoria, en calidad de *grupo piloto*. Los resultados que se han obtenido, tanto en lo que se refiere a los *exámenes indicativos* como a lo relativo al interés del alumno y el gusto por la Historia, han sido superiores a los que se obtenían con los criterios convencionales y los libros de texto vigentes.

CAPÍTULO I

Problemática actual en el aprendizaje de las Ciencias Sociales (Historia Mundial)

Por mucho tiempo, el estudio de la Historia fue concebido como si la tarea de esta ciencia consistiera solamente en mantener vivo el recuerdo de acontecimientos memorables. En nuestra función de profesores de esta asignatura confirmamos la veracidad de esta información: nuestros alumnos llegan a la educación media superior con esa concepción.

Aunque no se justifica la actitud pasiva de nuestros estudiantes ante las Ciencias Sociales (entiéndase Historia Mundial), sí puede comprenderse:

- Padecen exposiciones verbales espetadas con prodigalidad por sus maestros.
- Se enfrentan a una carga temática muy amplia.
- Se les conmina a manejar infinidad de datos que tienen que ver más con la estadística que con la Historia.
- Se les induce más a conocer a los personajes clave que a entender el marco socio-político en el que están inmersos los grandes grupos humanos en cada etapa de la Historia.

Ante esta realidad resulta difícil lograr un aprendizaje significativo; esto es, que el alumno comprenda el por qué de los hechos que la Historia registra y que reflexione sobre ellos en una actitud de crítica responsable.

Hemos conversado con alumnos de los grupos que integran nuestro turno y encontramos en sus comentarios una constante: la clase de Historia tiene un formato que puede considerarse una copia al carbón de la que tomaron en su educación básica. Sólo en casos muy aislados, con grandes esfuerzos y utilizando estrategias ingeniosas,

algunos maestros logran despertar el interés y cambiar la actitud del alumno hacia esta asignatura.

Otro de los obstáculos que impiden que la enseñanza-aprendizaje sea exitosa, es la incongruencia que existe entre la abundante información contenida en el libro de texto y el tiempo de que se dispone para estudiarla. Este obstáculo se torna infranqueable si se considera la forma como se ha venido impartiendo.

Aunque la buena memoria es una facultad indispensable en la mente de los sujetos que deciden trillar el sendero del estudio, cultivar en el alumno la inclinación hacia el análisis, la reflexión y la crítica, lo convertirá en un buen estudioso de la Historia; puesto que, sólo memorizará aquello que pasa por su comprensión.

Al inicio de cada semestre, el profesor de Historia de Preparatoria se enfrenta a docenas de alumnos que, salvo las excepciones que toda regla tiene, muestran un interés casi nulo por la clase. Como no logran establecer la relación que hay entre la información que la Historia les proporciona y las necesidades de la actualidad moderna en la que viven, no acaban de entender qué sentido tiene escudriñar el pasado.

Con estos antecedentes, la labor del docente se presiente más ardua. Si no revisa su metodología, si no se apoya en dinámicas que vitalicen, si no enfoca bien el propósito de su exposición, no logrará capturar la atención de los escolares y su clase continuará naufragando en el soporífero mar del aburrimiento. La clase de Historia ha de iniciar el semestre haciendo que el educando arroje el lastre que le impedía la cabal comprensión del propósito de esta ciencia. El maestro ha de "iniciar" a su discípulo haciéndolo que se estremezca de emoción al prometerle que juntos recorrerán lo que parecía un lúgubre pasadizo lleno de misterios, enarbolando la luminosa antorcha del

análisis y la reflexión que los conducirá a la diáfana salida de la comprensión. Al llegar al campo de la actualidad, encontrará mejores respuestas a tantos porqués que tiene su presente y vislumbrará un futuro menos incierto. Ya es tiempo de quitarle a esta asignatura los oprobiosos marbetes de ser memorística, repetitiva y sin utilidad.

LA REFORMA ACADÉMICA.- Las máximas autoridades de la Universidad Autónoma de Nuevo León elaboraron un Proyecto de Reforma Académica que se sustenta en el Programa de Mejoramiento Académico. Fue aprobado por el Consejo Universitario el 19 de diciembre de 1991. Los propósitos de esta Reforma son: fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje para alcanzar la excelencia académica, atender con eficiencia la demanda estudiantil; así como fomentar la integración de ciencias y humanidades para afrontar con éxito el dinamismo de los avances tecnológicos.

Esta Reforma trajo cambios y ajustes en planes y programas, en contenidos educativos y curriculares, en metodologías. Se inició la capacitación y la actualización de maestros y administradores, en ella se estableció como filosofía de la Reforma⁵, lo siguiente:

- Incrementar los conocimientos de las ciencias exactas, naturales y sociales, mediante una información actualizada de carácter universal, para aumentar la probabilidad de que el egresado continúe con éxito hacia el nivel superior.
- Fomentar en el educando la capacidad de identificar, detectar, plantear y resolver problemas.
- Propiciar en el estudiante la formación de buenos hábitos y disciplina, conceptos de convivencia y colaboración, patriotismo y solidaridad, que lo lleven a valorar la importancia del respeto por la vida, la familia, las instituciones y el ambiente.

⁵ *Reforma Académica en el nivel Medio Superior, Curso de Inducción, U. A. N. L., 1993.*

- Reforzar la capacidad del estudiante de adaptarse a los requerimientos presentes y futuros de la sociedad, para incrementar sus expectativas de éxito en la vida.

Lo anterior pretende alcanzar como objetivo, una educación de excelencia en el nivel medio superior, que conduzca a la formación de egresados altamente preparados, a quienes les corresponderá ser líderes del progreso social, cultural, humanístico y económico, que enfrenten con éxito los retos presentes y futuros.

Pero, ¿por qué incluir en el plan de estudios la Historia? Con una asignatura del campo de las Ciencias Sociales como la que nos ocupa en este trabajo, el egresado de preparatoria toma conciencia de la sociedad plural en la que vive, aprende a respetar las diferencias ideológicas, creencias religiosas y actividades a las que se dedican los individuos y las naciones.

Con la comprensión de la Historia Mundial será capaz de convertirse en un ser participativo de las actividades de interés colectivo, que promoverá actividades democráticas y propondrá soluciones a problemas comunes. Además, podrá analizar información política y social para entender y participar en los cambios y transformaciones nacionales e internacionales. Una forma de colaborar sería por ejemplo: por medio de la Historia adquirió conciencia sobre los sucesos políticos nacionales; por lo tanto, una vez que cumpla la mayoría de edad podrá emitir su voto para elegir a sus gobernantes, porque ya se dio cuenta de lo importante que es su participación. Otro ejemplo: una vez que toma conciencia de la problemática que hay en su colonia habitacional como el de la contaminación, ha participado en brigadas de reforestación plantando árboles.

Lograr que el alumno asuma la responsabilidad de recibir la herencia de la naturaleza y los valores culturales creados por el hombre a través del tiempo; proponer la universalidad del hombre a partir de su lugar de origen; son las primicias de los frutos que dará la impartición de Historia Mundial a través del sistema modular que se implantó en las preparatorias de la U. A. N. L.

EL LIBRO DE TEXTO.- Analizamos el libro de texto “**M2, Antología, Ciencias Sociales, Historia Mundial**” que se utiliza en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el Módulo II de Ciencias Sociales, y observamos, que con los objetivos primordiales se pretende ampliar el horizonte cultural del alumno para que pueda comprender los fenómenos económicos, sociales y políticos de hoy, en su justa dimensión y significado; para que desarrolle el conocimiento de sí mismo y, conscientemente participe en la construcción de condiciones que le permitan un futuro inmediato más prometedor y mejore su entorno familiar y social.

Encontramos que la Historia se estudia en el transcurso aproximado de cinco semanas. Que el libro de texto está compuesto por cinco unidades: en la primera, con duración de cinco horas, “Introducción al Estudio de la Historia”, se analizan diversas Concepciones de la Historia, las Fuentes, las Técnicas para su Investigación, las Corrientes Históricas, la Clasificación por Edades y las Formaciones Económico Sociales; así como las Ciencias Auxiliares de la Historia.

En la segunda unidad, “Historia en Movimiento (Culturas de la antigüedad)”, con duración de ocho horas, se estudian las Teorías que Explican el Origen del Hombre, las Características de las Culturas Pre-históricas y su Clasificación, el Inicio de

la Historia del Hombre, las Primeras Organizaciones Sociales, los Pueblos Antiguos, la Cultura Clásica y las Culturas Mesoamericanas.

En la Tercera Unidad, "Surgimiento del Liberalismo", con duración de diez horas, la idea principal es conocer las Causas de los Descubrimientos Geográficos (s. XV y XVI) y sus Consecuencias; el Renacimiento y la Reforma como causas de los Sistemas Liberalistas, la Revolución Industrial y su impacto en América. Los temas son: Feudalismo, Los Descubrimientos Geográficos, El Renacimiento y la Reforma Protestante, la Conquista y Colonización de América, Las Revoluciones Burguesas, La Revolución Industrial, Independencia de Iberoamérica y el Imperialismo y Colonialismo.

La Cuarta Unidad, con una duración de cinco horas, se llama "Surgimiento de los Sistemas Socialistas". La idea central es conocer la aparición del pensamiento socialista que surge en contra de las injusticias del capitalismo. Los temas son: Socialismo Utópico, Científico, y Cristianismo y el Anarquismo.

En la Unidad Cinco, con duración de 12 horas llamada "Las Guerras en el Siglo XX", se trata de conocer las causas de las conflagraciones mundiales de este siglo; sus consecuencias en los aspectos político, económico y social en el mundo, para explicarse la hegemonía de los actuales países poderosos. Temario: La Primera Guerra Mundial, Las Tensiones después de la Guerra, Los Eventos que condujeron a la Segunda Guerra Mundial, La Segunda Guerra Mundial y Competencia y Cooperación en el Mundo.

Desarrollando estas unidades de estudio y de trabajo, podrán analizarse y comprender las diferentes concepciones que se tiene de la Historia; se conocerán las

fuentes proporcionadoras de información; se seguirá paso a paso la evolución del hombre, desde sus orígenes hasta las guerras del siglo XX, pasando por lo hitos que la Historia conoce como revoluciones.

Todos estos datos vistos y estudiados en el Módulo de Ciencias Sociales con el nombre de Historia Mundial, son precisamente para incrementar los conocimientos del alumno y para hacerlo que continúe con éxito hacia el nivel superior, así como para que sus expectativas de éxito en la vida sean satisfechas.

LAS EVALUACIONES.- Todos lo contenidos programáticos que se contemplan en el libro de texto, mismos que se desglosan y se estudian en el transcurso de un módulo, son motivo de un examen final, llamado *indicativo*. Este documento lo elabora el Comité de la Academia con la supervisión de la Secretaría Académica de nuestra Universidad. Consta de casi medio centenar de reactivos de opción múltiple. La respuesta correcta se selecciona de entre cinco opciones (cuatro distractores), misma que se registra en una hoja de respuestas por medio del llenado de un alvéolo. Un lector óptico hará el trabajo de revisión.

La elaboración de este examen se hace con apego irrestricto al programa de la clase. Los maestros de la materia procurarán alcanzar todos los objetivos de cada módulo si quieren que sus alumnos salgan airosos de esta prueba. Con la estadística escolar que se entrega a la dependencia respectiva, cada plantel reporta los resultados que cada grupo obtiene en los diferentes cursos y grados.

La aplicación de los exámenes indicativos crea cierta expectativa en alumnos y maestros; porque, los resultados que arroje, indicarán, aunque sea de una manera muy relativa, no sólo el aprovechamiento de los alumnos y de los grupos, sino que

también se sabrá si el programa fue cubierto en su totalidad; o si ciertos contenidos fueron tratados con superficialidad. Incluso, el desempeño del maestro podría ser valorado con este instrumento de evaluación.

Cabe aclarar que, la calificación obtenida en el examen indicativo puede ser considerada para la evaluación final del módulo con un valor del 20 por ciento; siempre y cuando lo decida así el maestro titular; además, se considerarán también otros exámenes que se apliquen de manera interna y parcial, más las participaciones diarias que eventualmente los alumnos tengan en las diversas metodologías aplicadas por los maestros.

Hemos entrevistado, de manera cordial y amable, a algunos maestros que imparten esta asignatura, en lo referente al examen indicativo y sus respuestas han sido del tenor siguiente:

- No le dan mayor importancia; pues, su trabajo no consiste en “preparar a sus alumno para un examen”.
- Hacen que la historia se estudie por la importancia intrínseca que la materia tiene, no por el examen que la Secretaría Académica nos aplica.
- Si atienden con acuciosidad al examen, hacen que se pierda el sentido que la asignatura tiene y que se desvirtúen los objetivos del programa.
- Se esfuerzan, con examen o sin él, por celo profesional.
- Proporcionan “guías” de estudio a sus alumnos en una discutible honestidad profesional.
- No simpatizan con él, pero procuran que sus alumnos lo resuelvan exitosamente.

Los resultados de esta somera encuesta nos hacen pensar que los maestros no están debidamente informados acerca de los propósitos que mueven a la Secretaría Académica hacia la aplicación de estos exámenes. Nosotros consideramos que los

resultados que cada alumno obtenga en estos instrumentos de evaluación deben ser una parte del promedio general que el maestro considerará, con toda la subjetividad que la realidad de su clase lo amerite. Creemos también, que su aplicación sólo refleja la mella que el conocimiento hizo en la parte memorística del área cognoscitiva de la personalidad del educando; pero no mide los alcances psicológicos y el grado de avance que se registró en términos de conducta observable, para que concuerde con el perfil que la Reforma Académica trata de configurar en los alumnos.

Impregnadas como estamos del espíritu de bondad que la Reforma Académica tiene, cuando pretende sacudir desde sus cimientos toda la estructura del proceso enseñanza-aprendizaje (métodos, procedimientos, estrategias, recursos y sugerencias didácticas, etc.), nos hemos atrevido a participar activamente a favor de la superación académica y cultural, poniendo a consideración de quienes hojeen este trabajo, nuestra propuesta: "Estrategias Metodológicas para mejorar la Enseñanza de la Historia Mundial", correspondiente al módulo de Ciencias Sociales del nivel de Preparatoria.

Este trabajo que presentamos, intenta poner en las manos del maestro un documento que le permita interactuar con sus alumnos en el quehacer escolar, dándole a su desempeño docente el enfoque que la Reforma Académica recomienda. Esto es, que transforme los conocimientos que adquiriera en acciones que redunden en el bienestar colectivo de su entorno. ⁶

En las citadas entrevistas concedidas por maestros que imparten esta asignatura sus comentarios son en el sentido de que no le están dando mayor

⁶ Las autoras de esta propuesta tienen más de 10 años de experiencia en la docencia, y de 1991 a la fecha están en el sistema modular.

importancia al examen "indicativo" pues aseguran que no van a estar preparando a sus alumnos en un curso de Historia para presentar dicho examen, sino por la materia en sí ; de hacerlo sólo por pasar ese examen se perdería el sentido y los objetivos del estudio de la Historia. Algunos, se incomodan, argumentando que trabajan bajo presión por el hecho de ser evaluados.

Otros por el contrario, con examen indicativo o sin él aseguran, que se esfuerzan, porque todo el contenido de la materia sea planteado ante el grupo y que éste lo comprenda.

Sin embargo, incidentalmente, hemos comprobado que algunos maestros, preparan "guías de estudio" para los alumnos, muy semejantes a los exámenes indicativos. Esto demuestra que al maestro sí le interesa "aprobar" ese examen indicativo, por lo que se ve en la necesidad de recurrir a ese tipo de prácticas, aunque abiertamente no lo acepte.

Con los anteriores datos entendemos que los maestros no han recibido información que les lleve a comprender el porqué del examen indicativo; cuáles son las ventajas o el lado positivo.

Consideramos que el examen indicativo ha aportado una evaluación parcial, porque en Historia trabajamos para que el alumno desarrolle actitudes reflexivas hacia los diferentes hechos de la Historia, y se sorprende que al momento de resolverlo solo encuentra la parte memorística, y no aplica las habilidades que desarrolló en el transcurso del módulo.

Podemos concluir que el sistema modular tiene planteados claramente sus objetivos, perfiles del maestro y del alumno; pero, encontramos que solo se utiliza como evaluación uno de los niveles de desarrollo del pensamiento. Lo cual no concuerda con la formación a la que aspira la Reforma Académica.

Es precisamente ante la primicia de la Reforma Académica de aplicar métodos, procedimientos y materiales didácticos que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje y con éstos se desarrolle la capacidad del estudiante; intentamos participar activamente con nuestra propuesta "Estrategias Metodológicas para la mejor Enseñanza de la Historia Mundial (del Módulo de Ciencias Sociales de preparatoria)" .

Desde ésta óptica, hacer la labor del maestro, para lograr los objetivos de la Reforma Académica aplicada a las preparatorias y transmitir a los alumnos la importancia de conocer la Historia, de entender que aquí están muchos sucesos y acciones que se realizaron y que al mismo tiempo descubrirá que debido a esto, a lo que han hecho sus antecesores, puede contribuir con su acción en las actividades colectivas actuales de su entorno.

Cada uno de los puntos desarrollados en este capítulo han sido tomados de nuestra experiencia adquirida durante más de diez años en el quehacer docente, y recientemente, desde luego, en la práctica dentro del sistema modular; con estos antecedentes, ponemos a su consideración nuestra propuesta metodológica.

CONCEPTOS RELEVANTES

A continuación presentamos algunas reflexiones de carácter semántico sobre varios conceptos alusivos al trabajo de investigación que nos ocupa.

HISTORIA: Proviene del término griego "*ἱστορία*", que significa conocimiento adquirido mediante investigación o información que se obtiene como resultado de una búsqueda. Con este sentido se interpreta perfectamente la expresión *historia animalinm*. Como los datos obtenidos en dicha investigación o búsqueda suelen expresarse utilizando la narración o la descripción, la palabra historia ha venido a significar el relato ordenado de hechos; este orden será estrictamente cronológico.

Considerada como un relato de hechos o acontecimientos, de preferencia sobre sucesos singulares, este vocablo se emplea en diferentes contextos:

Francis Bacon la concebía como el conocimiento de objetos determinados en el espacio y en el tiempo. Insistía en que el conocimiento de los hechos, no de las esencias y de las naturalezas, constituía el motivo de su estudio. Esta es la razón por la que este autor la dividió en tres grandes sectores: historia de la naturaleza, historia del hombre e historia sagrada. Aunque la tendencia más generalizada es la de darle a la historia un enfoque hacia los asuntos humanos, todavía hay quien se inclina por distinguir la historia sagrada de la humana.⁷

El término historia también se ha utilizado para designar la cobertura que

⁷ FERRATE y Mora, José, *Diccionario de Filosofía*, Tomo 2, Alianza Editorial, Madrid, 1980.

comprenden las épocas en las que las sociedades humanas se han estructurado y organizado de determinada manera: Historia mundial, Historia antigua, Historia contemporánea, etc.

Conviene decirlo de manera clara y categórica: La Historia no es una arte, es una ciencia pura y está animada por una fuerte voluntad de explicación.

Se habla de historia de los acontecimientos cuando se refiere al relato de sucesos que acaecieron en fechas precisas; y de historia de las civilizaciones cuando analiza las características particulares de la vida material, moral, intelectual y artística de un país determinado en una época dada.

Una dualidad de significado se aprecia en el concepto *historia* cuando se usa la misma denominación para referirse a los hechos y a su conocimiento. El asunto se complica aún más por la evolución que de dicho concepto el hombre ha desarrollado.

Reduciendo estas variantes a sus posiciones más simplistas, podemos establecer un triple esquema: los que conciben la historia como un proceso de crecimiento lineal, irreversible, hacia una meta sobrenatural o real; los que la entienden como un revertir periódico, en forma de ciclos, y los que integran ambas posturas y defienden un progreso irreplicable, resultante de las experiencias que los ciclos que se inician heredarán de los que fenecen.⁸

Hay una visión de la historia que la concibe como un proceso lineal con fines sobrenaturales; esta postura es propia del pensamiento cristiano. Como contraparte

⁸ Gran Enciclopedia Rialp, Tomo XII, Ed. Rialp, Madrid, 1979, pp. 11 – 34.

aparece otra visión que la concibe como un proceso lineal con fines estrictamente intramundanos; el marxismo y el positivismo avalan esta propuesta. El pensamiento grecorromano ve en la historia un proceso cíclico y, a partir de aquí, muchas escuelas que van desde Maquiavelo y Vico hasta Hegel, Spengler y Tynbee, defienden esta concepción.

HISTORIOGRAFÍA: Se usa esta palabra para designar los trabajos y las obras que realizan los encargados (historiógrafos) de escribir la historia de su tiempo o la de sus soberanos.

FILOSOFÍA DE LA HISTORIA: Fue Voltaire quien, en 1756, utilizó por primera vez esta denominación⁹. Se usa para referirse a un modo de considerar la historia en el que no se trata de establecer y conectar concretamente los acontecimientos, como lo hace la historiografía; sino que, hace hincapié en el factor *entender*.

Ahora bien, la Filosofía de la Historia puede referirse a la Historiografía y a su contenido (la sucesión de hechos independientes del historiador) o solamente al aspecto formal (cómo se investigan, se conocen y se narran los hechos). Con esta restricción, es común matizar la frase con algún adjetivo (Filosofía analítica, crítica, etc.). Si la necesidad de atender la parte explicativa es muy fuerte, no se puede dar la razón del conocimiento historiográfico sin su correspondiente teoría, aunque sea ésta incipiente o larvada; pero, a la inversa tampoco queda agotado el temario de la Filosofía de la Historia con sólo estudiar el sentido y el fin de la Historia.

⁹ *Idem*, p. 22

Alguna razón tienen los historiadores cuando juzgan a la Filosofía de la Historia como un ente que realiza ilícitas intromisiones no profesionales que quiere llenar, con audaces generalidades, los huecos que provisional y eventualmente ellos dejan vacíos debido a la modestia científica de su trabajo.

Debemos entender por Filosofía ante todo el *filosofar*, pero, quedarán comprendidas dentro de su ámbito cuantas reflexiones excedan la positividad intersubjetiva de los historiadores, con tal que se encuentren mínimamente sintetizadas y no se queden en ocurrencias esporádicas. El esquema quedará suficientemente integrado si incluye los problemas epistemológicos, ontológicos, axiológicos y metafísicos.¹⁰

EDUCACION: Tiene un doble origen etimológico: *educare* = criar o alimentar y *educere* = sacar de, llevar a, amaestrar. Alimentar y amaestrar son términos que aporta la semántica sobre esta palabra. Según Aldus Huxley, un "hombre sin ataduras" tiene derecho a la libertad, la justicia y la paz; y la educación consiste en formar a los jóvenes en particular, y a los seres humanos en general, en un ambiente en el que se respiren estos tres grandes valores.

La educación se ejerce a través de un arte: la pedagogía. Este instrumento supone una práctica sustentada en una reflexión metódica y objetiva sujeta a un control científico de sus métodos y de sus resultados. La pedagogía se pone en práctica a partir de un contenido valioso que se requiere transmitir y de una habilidad que facilite esa tarea. Podemos decir que la pedagogía es el conjunto de medios empleados para alcanzar los fines de la educación.¹¹

¹⁰ Idem, p. 22.

¹¹ DEBESSE, Maurice y Gastón Mialaret, *Tratado de pedagogía*, Ed. Oikos-Tau, España.

PROFESOR: Esta denominación se emplea para designar a las personas que, de manera profesional, se encargan de poner al alcance de los sujetos de la educación (los alumnos) los valores culturales. Pueden ser clasificados en *expertos* y *neófitos*.

Se considera *experto* al profesor eficiente y experimentado que ha desarrollado soluciones para los problemas comunes de la clase. Obviamente, posee conocimientos profundos acerca del proceso de la enseñanza. Los *neófitos* son profesores que carecen de experiencia dada su novatez en la carrera. Pueden ser excelentes pero todavía no han acumulado un repertorio de soluciones para los problemas comunes de la enseñanza.¹²

ALUMNOS REFLEXIVOS: Son aquellos que recapacitan sobre los aspectos de la clase que son motivo de estudio. Analizan qué hicieron, por qué lo hicieron y cómo podrían mejorar su desempeño escolar. Adoptan, de manera espontánea, actitudes pensantes y poseen una gran capacidad para la inventiva.

TEORÍA: Usamos esta denominación para designar a los conocimientos, puramente racionales, que dan explicación a ciertos hechos. Estos conocimientos forman un conjunto integrado de principios que aclaran el porqué de los fenómenos y permiten aventurar pronósticos.¹³

¹² WOOLFOLK, Anita E., *Psicología Educativa*, Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, México, 1996, p. 5

¹³ *Idem*, p. 16.

CAPÍTULO II LA HISTORIA Y SU SIGNIFICADO

¿Qué es la Historia?.- No son pocos los estudiosos que han tratado de despejar esta incógnita. Uno de ellos es Marc Bloch quien, en su libro *La interrogante*¹⁴, hace hincapié en lo desacreditada que está esta ciencia. Él asegura que para los hombres del pasado la historia era muy importante, tenía sentido, depositaban tanta fe en ella que la historia representaba para ellos la misma salvación.

La historia debe entenderse como el acontecimiento mismo, no como la descripción o la investigación que de él se haga. La historia es acontecer. Donde no hay acontecer no hay historia.

Para volverse historia los acontecimientos deben estar relacionados entre sí, formar una cadena, tener un continuo flujo. La continuidad y la coherencia son los requisitos previos elementales en la historia.

Para que pueda existir la historia se necesitan por lo menos tres factores: conexión, relación y una mente comprensiva.

La historia nació a través del significado; la vida del hombre se vuelve significativa por la historia. Varios autores (Theodor Lessing, Karl Loewith) coinciden en que la historia es "una coherencia de acontecimientos"; es decir, una coherencia con significación; las cosas no pasan por azar. Debemos de tomar conciencia de esos acontecimientos.

¹⁴ BLOCH, Marc, *Qué es Historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.

Los mundos animal y vegetal no tienen historia; pero nosotros, los humanos, sí la tenemos; y, por lo tanto, se debe abordar con más profundidad este tema, ya que la historia empieza con el hombre. En realidad toda la cuestión del significado de la historia ha surgido por la mala interpretación que la gente hace de ella. Piensan que la historia es el pasado conocido del hombre. Y no es así.

La historia es una ciencia viva, está con nosotros en cada momento de nuestra existencia. Así, negar que la historia tenga sentido es negar que la historia exista.

Significado de la Historia

En *El significado de la historia* dice Bloch, que la Revolución Industrial, implícitamente la tecnología, engendró las dos ideologías que hoy dominan el mundo: capitalismo y comunismo. La noción del progreso instigó, de manera refleja, la búsqueda de orígenes: el historicismo.

Hay muchos teóricos recientes de la historia que no logran enunciar con precisión lo que entienden por historia. Tampoco establecen una distinción clara entre el estudio y la sustancia de la historia. Identifican la historia con la historiografía. Al hablar de la historia, se advierte una vacilación entre el acto de registrar y el material registrado.

Sin embargo, historiadores y filósofos parecen estar por ahora de acuerdo en que la historia no es una ciencia y no tiene nada que ver con la ciencia; el argumento más común (adelantado por vez primera por el filósofo alemán Heinrich Rickert) es que a la ciencia concierne lo general; a la historia, lo individual y lo particular.

Lo que se entiende por historia de la humanidad es, la historia de los imperios egipcio, babilonio, persa, macedonio y romano y así por el estilo hasta llegar a nuestros días. Sostiene Marc Bloch que, hablar de la historia del arte, de la alimentación, de la fiebre tifoidea, "no es hablar de historia de la humanidad". En otras palabras: se habla de historia de la humanidad, pero lo que realmente se narra, y así se ha aprendido en la escuela, es la historia del poder político; no hay historia de la humanidad. Lo que si existe es un número indefinido de historias de todo tipo de aspectos de la vida humana. Y una de éstas es la historia del poder político.

Una historia concreta de la humanidad, en caso de haberla, tendría que ser la historia de todos los hombres, de todas sus esperanzas, de sus luchas y de todos sus sufrimientos.

El poder de la historia puede compararse con el orden que en la naturaleza; imponen las leyes que los científicos descubren, creando lo que podríamos llamar el rigor de la coherencia.

Así, en cualquier fenómeno histórico que se contemple, sea un pueblo, un proceso, un acontecimiento, una personalidad, por más selectivamente que se tenga que proceder, la única posibilidad que se tiene de acercarse a su comprensión, es el estudiar de su coherencia compleja y de su continuidad histórica.

"En la historia es inevitable excepto en el sentido formal, que para que un suceso ocurra de otra manera, las causas antecedentes tendrían que haber sido diferentes". Si la historia tuviera una meta, ésta sería la salvación de la vida humana. La preservación de la forma humana es la auténtica meta de la historia.

"Nuestra misión, de hecho nuestro principal deber, es buscar, aparte y por encima de todos los estudios especializados, el significado esencial de lo que estamos haciendo: ¿A dónde conduce y qué logramos o producimos con ello? Buscar lo que hemos perdido, una orientación en nuestro mundo y la dirección que debemos seguir. El problema del significado de la historia es problema del significado del hombre: el problema del significado de la vida humana".¹⁵

Como la historia actual no puede darle una respuesta al significado de la vida, como no puede darla ninguna ciencia aislada, tal vez la unión de todas las ciencias aporten una luz en el camino. Pero también puede ser que no estemos lejos de que el hombre busque el sentido de su especie, persecución nunca satisfecha. Y quedará un poco más claro que el último intento de la historia, su "para qué" más profundo, sea dar un sentido a la vida del hombre.

Por su parte, Gonzalo Hernández de Alba, en su libro Personalidad e Historia, señala que lo que la historia quiere y debe estudiar es al hombre en comunidad. Debe reconstruir o recrear lo que otros hombres han vivido, sentido, deseado. La historia ya no puede interesarse en un hombre abstracto, eterno, inmutable; en una noción y un concepto de hombre absolutamente idéntico a sí mismo en todos y cada uno de los momentos de su vida y análisis.

La historia no puede seguir siendo considerada como una ciencia de hechos, como una larga y monótona enumeración de acontecimientos, más o menos importantes, más o menos disidentes. Aunque es indudable que en todo relato y narración histórica se debe encontrar un encadenamiento de hechos, de sucesos, de

¹⁵ *Idem*, p. 216.

acontecimientos, éstos sólo llegan a ser inteligibles por los motivos humanos que en ellos se puedan encontrar. El historiador debe comprender los actos, los sucesos, por la comprensión de la conciencia de los autores. Así la historia se presenta transformada de ciencia de hechos abstractos, en ciencia de hechos humanos.

La historia es la "empresa razonada de análisis" (de la que hablaba Bloch). Es la ciencia que tiene por objeto al hombre de una época, de un lugar determinado y de una sociedad concreta. Que tiene en cuenta al hombre en su dimensión temporal y en su ámbito social. Si la historia es "la historia de los hechos humanos", debe constantemente tener en cuenta y recurrir al estudio de la acción de los hombres.

Juan Brom dice que la historia es "el fascinante viaje del hombre a su propio pasado", que la historia examina el pasado de la sociedad humana. Se refiere al pasado del hombre o al estudio de ese pasado. Si la palabra historia etimológicamente significa indagación, surge la pregunta: ¿indagación de qué? Es en Grecia donde toman cuerpo definido y científico muchas actividades intelectuales. El término adquiere el sentido de la indagación, "indagación del pasado". En la actualidad uno de los significados populares de la palabra historia es "estudio del pasado". Pero, ¿de qué pasado?

Se habla de la historia de la tierra, de las galaxias, de la ciencia, donde el elemento común es la idea del cambio, del movimiento, de la modificación que sufren sus portadores. La palabra historia, al emplearla, hace referencia a la historia humana.

¡Historia! ¿Para qué? Estudiamos historia para conocer el pasado. Pero, ¿para qué queremos conocer el pasado? Esta pregunta es tachada de totalmente inútil por

muchas personas y muchos estudiantes nos dicen: "¿Para qué quiero conocer nombres de reyes y de presidentes, lugares y fechas de batallas si todo esto ya está muerto? No justificamos, pero sí comprendemos su disgusto. Lo que pasa es que se les está enseñando crónica, no historia.

El papel de la historia como ciencia consiste en fijar bases objetivas y reales para la interpretación del pasado y de las enseñanzas que dependen de ellas y en permitir su aprovechamiento más conveniente.

La filosofía de la historia se dedica a interpretaciones muy generales y se basa en una correcta sintetización de los conocimientos parciales. Su tarea no es la investigación y la exposición de hechos determinados.

Como maestras de preparatoria, con base en lo que cada autor aporta sobre el significado de la Historia, consideramos que ésta es la ciencia que nos conduce al autoconocimiento; porque, una vez que conocemos el pasado, podemos interpretar nuestro presente y visualizar que podemos avanzar en lo individual o hacia la realización de cambios que mejorarán la vida propia y la de la sociedad.

El alumno cambia favorablemente la actitud que tenía hacia la Historia, porque descubre que estudiarla no es sinónimo de tedio, y porque encuentra la diferencia entre lo que es crónica (narración de acontecimientos por orden cronológico) y lo que es para ellos esta ciencia (su estudio les ha ayudado a iniciar el autoconocimiento y que para cambiar a la sociedad, primero hay que realizar un cambio en ellos mismos).

CAPÍTULO III TEORÍAS DE APRENDIZAJE

En un salón de clases muchos estudiantes aparentan estar atentos, su actitud es la de una persona serena que comprende lo que escucha; sin embargo, la realidad es que están distraídos pensando en cosas distintas al tema. En módulos como el de las Ciencias Sociales, principalmente en Historia, sucede muy a menudo. No sólo se distrae el alumno, sino que se aburre.

Cuando esto ocurre el profesor debe detectarlo; de lo contrario debe acostumbrarse a recibir las miradas heladas, ausentes, de quienes aparentan captar su exposición.

Para que el profesor, por una parte, logre atraer la atención de los alumnos, despertar su interés durante su tiempo frente al grupo, debe intercalar metodologías, estrategias, que le permitan encausar al alumno en los temas del día.

Puede ser con preguntas que el maestro formule para inducir a pensar a los alumnos, para abrir el diálogo. Que no quede todo en un intercambio de preguntas y respuestas. Hay que promover la expresión, la participación activa. Hay que hacerlos reaccionar. Para esto, debe saber cómo aprende el alumno.

Rogers, Ausubel, Novak, Bruner, Piaget, son sólo algunos de los psicólogos que se han preocupado por lo que acontece dentro del sujeto. Y lo que acontece en el sujeto es que conoce y aprende.

Precisamente, porque consideramos que el proceso de la enseñanza y el aprendizaje debe formar mentes fuertes que se identifiquen con mucha más propiedad y precisión, presentamos algunos estudios que se han realizado a lo largo del tiempo, hasta llegar a lo propuesto por Carl Rogers y Ausubel, con la intención de observar lo que el alumno es capaz de lograr cuando se utilizan métodos de enseñanza.

Análisis somero de algunas teorías de aprendizaje y su estudio

El aprendizaje se ha definido como un cambio relativamente permanente en la conducta, producido por estímulos del ambiente. No debe confundirse con las mutaciones debidas a la maduración. Se considera que esta modificación en la conducta va acompañada de un cambio dentro del organismo, muy probablemente del sistema nervioso.¹⁶

Herman Ebbinghaus, cerca de 1885, experimentó una clase de aprendizaje denominada memorización rutinaria, el cual consistió en pasar muchas horas memorizando listas de sílabas sin sentido. Luego se probó a sí mismo, para ver cuánto había retenido.

Edward L. Thorndike en 1899, experimentó cómo escaparse de una caja problema. Si uno de los gatos con los que experimentaba, actuaba de una forma impredecible, ello cambiaría el programa de estudios educativos en todas las naciones, porque tenía una gran influencia en el campo de la educación.

¹⁶ *SPRINTHALL, Richard C. y Norman A. Sprinthall, Psicología de la educación, Ed. Morada, Madrid, España, 1973.*

La aportación más valiosa que Thorndike hizo a la teoría del aprendizaje fue la "Ley del Efecto", en la que sostenía que una respuesta tendería a repetirse si sus consecuencias conducían a un estado satisfactorio de las cosas, mientras que se interrumpía si éstas conducían al tedio. "Las consecuencias satisfactorias fortalecen la conexión entre estímulo y respuesta y las consecuencias insatisfactorias la debilitan". El núcleo del aprendizaje lo veía en el aspecto de un "ensayo y un error", mientras el organismo eliminaba lentamente las respuestas que no conducían al éxito.

Un estímulo puede aumentar, disminuir o mantener sin cambio la frecuencia de las respuestas que lo proceden. En este sentido es llamado premio, castigo o estímulo neutro.

La mitad de la Ley del Efecto la descartó Thorndike en 1932, al disminuir la importancia del castigo: "El fortalecimiento de una conexión por sus consecuencias satisfactorias parece ser, en vista de nuestros experimentos y de ciertas consideraciones generales, más universal, inevitable y directo que el debilitamiento de una conexión por sus consecuencias desagradables. Ésta última parece ser más especializada, dependiendo de lo que el estímulo desagradable en cuestión lleva a hacer al animal".

Llegar a la conclusión de que el premio sería más efectivo que el castigo, a Thorndike le costó realizar varios experimentos sobre "aprendizaje verbal". Se premiaba al sujeto si se elegía la respuesta correcta diciendo "bien", o se le castigaba si se equivocaba diciendo "mal". Esto lo condujo a la conclusión de que decir "bien" fortalecía la conexión, mientras que decir "mal" la debilitaba. Otro experimento fue el que realizó con pollos, de 13 a 50 días de nacidos, sobre "aprendizaje discriminatorio". Las respuestas incorrectas se castigaban encerrando al animal en una caja pequeña.

Los resultados fueron similares a los encontrados en respuestas verbales con hombres. De esta manera Thorndike concluyó: "El premio siempre fortalece sustancialmente la conexión; el castigo la debilita poco o nada".

A principios del siglo XX Iván Pavlov introdujo el concepto del "reflejo condicionado", con base a la secreción de saliva. Adiestró a perros a producir saliva ante estímulos neutrales como el sonido de una nota; a esto se le llama "Condicionamiento clásico" y comprende la presentación de un estímulo condicionado (como el sonido), seguido por otro no condicionado (carne en polvo colocado en la boca del perro). Después de cierto número de estas asociaciones, el estímulo condicionado llegará a producir la salivación, llamada ahora respuesta condicionada. De acuerdo con Pavlov el estímulo, anteriormente neutral, (estímulo condicionado) adquirirá el poder de producir la respuesta por el hecho de estar asociado constantemente con el estímulo incondicionado. El estímulo condicionado después del entrenamiento, llega a actuar como la señal de que la carne en polvo viene a continuación.¹⁷

Max Wertheimer experimentó sobre el aprendizaje (1912) con el método llamado "Gestalt Psychology", que significa la totalidad o configuración o todo. Este autor sostenía que el todo era algo más que la suma de sus partes específicas; por lo que la verdadera comprensión era algo más que el aprendizaje de trozos específicos de información o de respuestas específicas.

De la misma escuela Gestalt, Kohler (1920) y otros psicólogos sostenían que la comprensión (insight) podía producirse, que los individuos podían ver súbitamente

¹⁷ *Idem*, p. 150.

nuevas relaciones, que el aprendizaje no era sólo una función de un ciego proceso de ensayo y error.

Para 1930 los mismos gestalistas, con la obra de Kurt Lewin, veían al aprendizaje como la formación de conceptos, la captación de hechos e ideas en oposición al aprendizaje de las respuestas musculares.

E.C. Tolman, partiendo de las teorías Wertheimer-Lewwin (1948), aseguró que, tanto las ratas como los hombres, aprenden formando hipótesis y viviendo relaciones; estaba seguro de que se forman mapas del medio ambiente y, con base en éstos, el organismo selecciona la respuesta apropiada. Es el "mapa cognoscitivo" con el que explica que los hombres o ratas usan su medio ambiente para ir de un lugar a otro. Para Tolman el aprendizaje es el resultado de una asociación formada entre los estímulos. Lo cual implica que el organismo asocia algún estímulo nuevo o algún signo o algún significado.

B. F. Skinner (1938), en la obra "The Behavior of Organisms" distinguió dos clases de respuestas: las "respondentes", que se producen automáticamente por un estímulo incondicionado, como el de la salivación entre el alimento en la boca; y las "operantes", que pueden producirse por sí solas, sin que se haya identificado algún estímulo específico. Skinner distingue que un respondente es un reflejo y su condicionamiento está de acuerdo con las leyes del "Condicionamiento Clásico". Mientras que un operante es un estímulo que no necesita ser identificado, o tiene que ser identificado de distinta manera, ya que un operante no puede ser disparado por un estímulo incondicionado. Skinner coloca una rata en una caja que contiene una palanca y una bandeja de comida. Cuando la rata oprime la palanca, el refuerzo (una

bolita de comida) cae inmediatamente en la bandeja. Después de varios ensayos, la rata da con la respuesta con rapidez.

Con esta teoría el profesor no puede premiar con comida o dulces cada vez que un alumno da una respuesta apropiada, así el concepto de refuerzo secundario o condicionado ha sido de gran valía en la psicología de la educación. Sin embargo, al aplicar el refuerzo continuamente se vuelve contraproducente, porque el mismo alumno lo rechaza.

Un ejemplo del refuerzo condicionado es la calificación otorgada después de un examen o ejercicio escrito o la beca que se da al alumno más sobresaliente.

En otra de sus obras, "Science and Human Behavior" (1953), Skinner distingue los "efectos inmediatos" y los "efectos a largo plazo": la conducta castigada desaparece momentáneamente pero vuelve a aparecer después de que el castigo ha cesado. Otro efecto del castigo es que genera emociones, como sentimientos de culpa y de vergüenza; las cuales hacen que la falta no se cometa de nuevo en el futuro. Un tercer efecto es el que hace que cualquier acto que reduce la estimulación negativa obra como refuerzo: la rata escapa no sólo del estímulo castigador, sino de toda la situación.

Para cambiar la conducta o debilitar una operante Skinner, propone modificar las circunstancias: permitir que se presente un estado de saciedad, condicionar la conducta sin recurrir al castigo, dependerá de las situaciones específicas. Así Skinner da mayor importancia al premio que al castigo.

Con ratas y cajas de Skinner, en 1944 W. K. Estes¹⁸ realizó dos experimentos: el castigo relacionado con una respuesta específica. El animal aprendió a presionar la palanca para recibir alimentos y ahora recibiría choques eléctricos. Un grupo de ratas recibió un promedio de nueve choques eléctricos, mientras que el grupo de control no fue castigado. Los animales del grupo experimental redujeron el número de respuestas el primero y el segundo días; pero durante el tercero se presentó un aumento compensatorio. La resistencia a la extinción fue la misma con castigo o sin él. Estes concluyó que el castigo no debilita la conducta de presionar la palanca, sino que produce solamente una disminución temporal de las respuestas.

El segundo experimento de Estes consistió en utilizar el mismo castigo pero no correlacionándolo con la respuesta. Se dio un choque cada 30 segundos, pero no después de la respuesta. Observó una supresión temporal semejante a la hallada en los experimentos del primer tipo. La conclusión a la que llegó Estes consiste en que el choque produce un estado emocional difuso y generalizado, una ansiedad que inmoviliza la conducta y compite con la respuesta de presionar la palanca, así que se trata de una "respuesta emocional condicionada" (CER).

Estes y Skinner consideran que existe un miedo incondicionado al estímulo de choque que se generaliza a toda la situación, al condicionarse, e interfiere en la acción de presionar la palanca. Pero se extingue cuando el animal ha estado un tiempo suficientemente largo en la situación sin recibir castigo adicional. Estes señala que la acción del castigo es temporal y que una respuesta no puede ser eliminada de un organismo sólo por medio del castigo.

Descubrió que el castigo intermitente es más efectivo que el castigo regular, lo

¹⁸ ARDILA. Rubén, Psicología del aprendizaje, Siglo XXI Editores, México, 1985.

cual parece ir en contra del sentido común. Esto se debe a que el castigo intermitente crea más fácilmente un estado emocional que reduce las respuestas.

De sus trabajos, Estes menciona varias consecuencias: Una respuesta no puede ser eliminada de un organismo más rápidamente con la ayuda del castigo que sin éste. El debilitamiento de una respuesta se produce por la falta de refuerzo, no por castigo.

Otra consecuencia, es que debido al estado emocional que produce, el castigo elimina otras respuestas además de la castigada. Carece de "blanco específico".

Además, el castigo puede ser útil para mantener una respuesta a intensidad débil. Es más efectivo si se administra ocasionalmente, que si se aplicara cada vez que la conducta indeseada tiene lugar. Por último, Estes señala que el castigo retardado es sumamente ineficaz.

En una revisión de su teoría original de "supresión" cuyo mecanismo principal no es una competencia entre respuestas sino entre motivos, Estes postula: el mantenimiento de la conducta no refleja, incluye la edición de estímulos discriminativos y de elementos amplificadores procedentes del impulso. Como segundo punto, señala que la activación de los sistemas de impulso negativo por el dolor o la anticipación del dolor inhibe, recíprocamente, los elementos amplificadores procedentes de las fuentes de impulso positivo.

En el estudio intelectual humano y del aprendizaje, lo que Piaget aporta es que todo conocimiento humano o nueva adquisición "cognitiva" se produce en un mecanismo básico de interrelación del organismo inteligente con su entorno: el mecanismo bifásico de adaptación, con una fase de asimilación y una fase de

acomodación, el organismo modifica su propia estructura cognitiva (de sujeto cognoscente a objeto conocido).

La creciente objetividad del conocimiento humano (desde el balbucear del bebé hasta el pensamiento científico sobre la realidad del entorno), no es una objetividad dada; sino una objetividad progresivamente puesta por el sujeto en sus intercambios con el objeto. Se da una transformación del objeto y una actividad constructiva por parte del sujeto en toda adquisición intelectual.

En el modelo general de "equilibración" que Piaget postula para toda actividad cognitiva, para toda nueva adquisición del sujeto que conoce, aprende y se desarrolla intelectualmente, si no se produce cierta perturbación (como una interrogante, necesidad de saber algo que se desconoce) del equilibrio cognitivo del sujeto, no puede tener lugar el aprendizaje ni experimentar desarrollo alguno. El sujeto se limita a repetir lo que sabe y a reiterar el uso de la estructura cognitiva que ya domina; no hay progreso, avance ni enriquecimiento. Puede suceder lo contrario si se produce una perturbación excesiva de lo ya sabido por el sujeto, quien puede quedar literalmente bloqueado al quedarse sin respuestas y sin caminos inimaginables de búsqueda de ellas. Piaget no pretende únicamente que el sujeto esté activo y constructivo en sus actos de conocimiento, transformando la realidad al conocerla, para adecuarla a sus estructuras cognitivas disponibles, sino que, además, quiere que esta transformación y reequilibración (homeostasis) acontezca en la buena dirección de la objetivación propia del conocimiento científico, de las estructuras instrumentales del pensamiento "hipotético-deductivo".

El sistema tradicional es cada vez menos utilizado para el crecimiento y la evolución de la enseñanza. Esto, y el surgimiento de escuelas alternativas libres, abren paso al aprendizaje humanista, "centrado en la persona".

Las condiciones que se observan en ese sentido de acuerdo a Carl Rogers son:¹⁹

La precondition donde un líder o una persona percibida como una autoridad, en una situación está segura de sí misma y en relación a los demás, experimenta una confianza en la capacidad de cada uno para pensar por sí mismos, y para aprender por sí mismos (esto es lo que a las ponentes nos fortalece en el propósito de hacer pensar a nuestros alumnos sobre la materia de Historia Mundial).

De lograrse la "precondición", es posible que "la persona facilitadora comparta con los demás, con los estudiantes y posiblemente con los padres o con los miembros de una comunidad, la responsabilidad del proceso de aprendizaje". En este sentido, un grupo completo de alumnos puede ser el responsable de las políticas generales.

El maestro (facilitador) proporciona los recursos necesarios de aprendizaje propios de su experiencia, de libros, con materiales de apoyo, poniendo ejemplos. Así motiva a los alumnos a agregar los recursos que ellos conozcan o de los que tengan experiencia.

El estudiante, solo o en equipo, desarrolla su programa de aprendizaje. Toma decisiones sobre la dirección de su propio aprendizaje y carga con la responsabilidad, de las consecuencias de esas decisiones.

¹⁹ ROGERS, Carl, *El poder de la persona*, Ed. Manual Moderno, México, 1980.

En las sesiones de clase establece un clima facilitador del aprendizaje. Es observable la atención que ponen y el ambiente puede surgir en la persona percibida como líder. Conforme transcurre el proceso el clima es enriquecido por los educandos. Aprender unos de otros se vuelve tan importante como aprender de libros, de películas o del facilitador.

De esta manera, se promueve el proceso continuo de aprendizaje. El contenido del aprendizaje pasa a segundo término, porque se ha logrado el desenvolvimiento del alumno como tal, aportando sus ideas, sus reflexiones, de lo que además él indagó. El curso resulta exitoso cuando el alumno participa en un progreso significativo de aprender... de "aprender lo que quiere saber".

La disciplina necesaria para lograr las metas del estudiante es una autodisciplina y es reconocida y aceptada por el estudiante como algo que es de su propia responsabilidad.

"La evaluación de la calidad y de la significatividad del aprendizaje es hecha principalmente por el mismo estudiante; también puede ser influida y enriquecida por una retroalimentación del grupo y del facilitador".²⁰

Con estos aspectos generadores de este clima promotor del crecimiento, el aprendizaje es más profundo, avanza más rápido y penetra más en la vida y en la conducta del estudiante, en comparación con el aprendizaje adquirido tradicionalmente. Esto sucede porque la dirección es escogida por él mismo. El aprendizaje es autoiniciado y la persona está involucrada en el proceso. Es un proceso

²⁰ *Idem*, p. 49.

autodirigido.

Las políticas de la educación centradas en el estudiante ²¹ son:

- El estudiante mantiene su propio poder y el control sobre sí mismo.
- Él participa en las decisiones y elecciones de responsabilidad.
- El facilitador provee el clima para este fin.

Los hechos del aprendizaje que no se discuten:²²

El comportamiento que se refuerza tiene más probabilidades de repetirse que el comportamiento que no se refuerza. Refuerzo no es sinónimo de premio, pero puede emplearse de esta forma.

El refuerzo más efectivo en el proceso de aprendizaje es el inmediato, aquel que sigue a la acción inmediatamente o con una mínima demora. El castigo no lleva a aprender nada, sólo hace que la conducta castigada desaparezca temporalmente; sus consecuencias, como la frustración, la agresión, la evitación de la situación, pueden hacer que se detenga el proceso de aprendizaje.

La repetición no lleva a aprender si no existe algún refuerzo. Lograr nuevas experiencias, explorar, estimularse, son una clase de refuerzos que pueden ser muy eficaces. El sentido de satisfacción que ocurre como consecuencia de una acción bien hecha, es un importante refuerzo.

La máxima motivación para el aprendizaje se logra cuando la tarea no es demasiado fácil ni demasiado difícil para el individuo, cuando él mismo participó en la

²¹ *Idem*, p. 50.

²² ARDILA, Rubén, *Psicología del aprendizaje*, Siglo XXI editores, Madrid, España, 1985, pp. 30-33.

elección del material que se ha de aprender, cuando existe un verdadero sentido de participación en lo que se está haciendo, cuando no hay demasiada dirección (por parte del maestro), cuando se permite explorar, proponer variaciones, preguntar, hacer observaciones; cuando hay posibilidad de hallar nuevas soluciones, etc.

El aprendizaje por medio de "comprensión" o insight repentino se presenta solamente cuando se pone atención a la situación total y a las relaciones entre las partes, cuando la tarea tiene sentido y está dentro de la capacidad del sujeto.

El olvido ocurre rápidamente al principio. Durante el primer día se olvida la mayor parte del material aprendido. Después ocurre lentamente el olvido. Nada se olvida completamente.

El aprendizaje no es un proceso simplemente intelectual, sino también emocional; hace que el material adquiera una valencia positiva o negativa para el estudiante. El principal papel del maestro es hacer atractivo el material que se va a aprender y reforzar el comportamiento apropiado del estudiante con el fin de moldearlo en la dirección deseada. El papel del maestro como persona que motiva a los estudiantes y los lleva a interesarse, a entusiasmarse por el material que se ha de estudiar, difícilmente podrá ser suplantado por una máquina. "El maestro que pueda ser reemplazado por una máquina (Skinner) merece ser reemplazado por ella".²³

El organismo en una situación de aprendizaje, sea con base en el condicionamiento clásico, el condicionamiento instrumental, motor o el verbal a nivel humano, se enfrenta a numerosos estímulos a los que debe responder de una u otra

²³ *Idem*, p. 33.

forma.

Ausubel, considerado como uno de los psicólogos cognitivistas y constructivistas, dado su interés didáctico y pedagógico, junto con Novak, maneja el concepto de "significación" ²⁴. Establece una diferencia entre aprendizaje significativo y el no-significativo o mecánico, la cual consiste en que el significativo incorpora el nuevo conocimiento o la nueva información a un sistema organizado de conocimientos y conceptos previos, en el que existen elementos pertinentes (que guardan alguna relación) respecto de los nuevos contenidos (input) que el aprendizaje aporta. En el aprendizaje no-significativo (sin sentido) el memorismo mecánico, los ítems de información, por el contrario, se amontonan sin ninguna conexión lógica. La consecuencia de esta diferencia entre el aprendizaje significativo y el no-significativo es la superioridad del primero frente al mecánico, tanto en la calidad de lo aprendido como en la cantidad de información almacenable, la duración del almacenamiento, la facilidad de recuperación y la mayor probabilidad de transferencia.

Otro concepto en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel es el de "inclusión" ²⁵. Estos conceptos inclusores son los que incluyen o subsumen otros conceptos de menor predicabilidad (poder de generalización) que serían los conceptos 'incluidos', subsumidos o subordinados (frente a los conceptos inclusores, subsumentes, supraordenados o subordinantes). Para Ausubel la topología lógica de las subsunciones equivale a la topología conceptual de las definiciones, a través de las decisiones de adscripción de clase que toda subsunción semántica conlleva.

²⁴ FERNÁNDEZ, Pérez Miguel, *Las tareas de la profesión de enseñar, Siglo XXI, Madrid, España, 1994.*

²⁵ *Idem*, p. 189.

Un tercer concepto, "jerarquía conceptual"²⁶ del modelo de aprendizaje de Ausubel, es el realizado por Novak. Consiste en que el concepto de 'aprendizaje significativo' se subordina a (queda subsumido por), se supraordena respecto de (subsume a) o, simplemente, se relaciona a igualdad de nivel con otros conceptos del campo semántico-temático.

Un cuarto elemento del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak es la reciprocidad dinámica "conflicto cognitivo-reconciliación integradora"²⁷. Es decir, así como el conocimiento y el aprendizaje se da cuando se consigue insertar en algún lugar de su estructura cognitiva previa un nuevo objeto, también se da la oscuridad de la ignorancia, la inquietud de la pregunta, la vivencia del asombro y la movilidad de la búsqueda, mientras el alumno no acaba de incorporar a su sistema analizador conceptual disponible, el inquieto contenido de sus interrogantes conocidos (la conciencia de no saber todavía). Este proceso de toma de conciencia de lo que uno necesitaría saber y todavía no conoce al momento en que aprende, encuentra respuesta satisfactoria a su necesidad cognitiva, es cuando se da el llamado "conflicto cognitivo".

El último concepto de los "organizadores previos", consiste en preparar al alumno a través de "puentes conceptuales"²⁸, para entrar en el aprendizaje de nuevos objetos de conocimientos, cuando éste carece en su actual estructura cognitiva, de toda posibilidad de incorporar el nuevo objeto de que se trate a su sistema de conocimientos disponible; lo cual puede forzar al alumno, si no se establecen los

²⁶ *Idem*, p. 190.

²⁷ *Idem*, p. 193.

²⁸ *Idem*, p. 194.

puentes conceptuales, al aprendizaje memorístico, mecánico, de repetición académica para el examen.

Después de analizar las teorías de Rogers y Ausubel, en las que el primero define cómo es el alumno; y el otro, cómo aprende, encontramos afinidad con nuestro propósito y lo hemos aplicado en la enseñanza de la Historia en los últimos meses con muy buenos resultados. Así lo indican los comentarios de los alumnos al finalizar el curso. Confiesan que han comprendido y aprendido más fácilmente los acontecimientos y que el interés y el gusto por la Historia ha crecido debido a que ahora sí la relacionan con el presente.

CAPÍTULO IV CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE

Para Carl Rogers, el ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje, tiene una curiosidad innata por conocer su mundo, curiosidad que lo moverá a asimilarlo.

El aprendizaje y la asimilación necesitan de determinadas circunstancias y condiciones para que se produzcan, como la pertinencia del asunto a aprender. Esto se refiere a que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el estudiante percibe el tema estudiando como algo importante para alcanzar sus objetivos.

Además de ser pertinentes, los contenidos no deben ser amenazantes para el yo. El yo se vuelve rígido y obstaculiza el aprendizaje ante las amenazas.

Cuando el profesor consigue que estas dos circunstancias estén presentes en la impartición de su clase, sus alumnos acabarán por darle a la Historia la importancia que realmente tiene; y, mejor aún, lograrán participar de un aprendizaje significativo, porque sienten que necesitan esa información. Además, interaccionan en el aula en un ambiente de relaciones humanas positivas y cordiales, de tal manera que no advierte ninguna actitud amenazante en contra de su yo.

Otra condición para que el alumno aprenda significativamente es la práctica; y esta necesidad de llevar a la realidad lo que se estudia teóricamente, refuerza mejor lo leído si se realiza sobre problemas concretos.

"El aprendizaje significativo será mayor cuando el alumno elige su dirección, cuando ayuda a descubrir sus recursos de aprendizaje, cuando formula sus propios problemas, cuando decide su curso de acción y cuando vive la consecuencia de cada una de sus elecciones" ²⁹. Esto es, cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso de aprender, el aprendizaje se facilita, es más eficaz.

Con las condiciones y circunstancias favorables para el alumno su "organismo tiende a la actualización". Cuanto más abarca e implica "la totalidad de la persona" que se educa, más perdurable y profundo es el aprendizaje. Rogers se dirige más a un organismo, al "hombre entero", y no a una inteligencia o a una efectividad aisladas.

El estudiante debe sentir que el maestro tiene absoluta confianza en que él, el alumno, actuará con prudencia, con responsabilidad, en la atmósfera de libertad, independencia y autonomía que en su clase se respira.

"No podemos enseñarle a otra persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje". "Enseñar" quiere decir "instruir". El memorístico y el vivencial son los dos tipos de aprendizaje que distingue Rogers. El primero es el que tradicionalmente se utilizaba en el sistema educativo, el que tiene que ver con el aprendizaje de sílabas sin sentido, como el que se utiliza en experimentos de laboratorio. Este aprendizaje memorístico es el que se olvida cuando ya no existe la presión que lo hacían obligatorio.

El aprendizaje vivencial, en cambio, posee un compromiso personal; pone en juego factores afectivos y cognitivos; es autoiniciado, no se basa en ningún currículum predeterminado, sino en la autoselección de los planes de estudio; las tareas no son

²⁹ PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Ed. Laia, Barcelona, 1989.

uniformes para todos, sino que cada estudiante determina la suya, con la cual él sabe si responde a una necesidad personal; el aprendizaje que se realiza así es permanente, pues los conocimientos se enlazan con la vida del estudiante.

Para que el aprendizaje vivencial se realice, la actividad debe centrarse en el alumno. Esto quiere decir que el docente debe sacrificar su proceder protagónico tradicional a favor de la participación del estudiante. Este aprendizaje enfatiza el papel del estudiante y obliga al profesor a eclipsarse como foco de la clase.

Con el alumno convertido en centro de atención del quehacer docente, se da una nueva relación educador-educando. Se liberan la comunicación, se desbloquean los canales que impedían optimizar el trato entre los elementos del binomio educativo.

Si se da esta libertad en la comunicación, en la relación maestro alumno se desprenderán aprendizajes significativos, tanto para ese momento como para la vida futura.

Los educadores deben ser abiertos y flexibles, eficientemente comprometidos con el cambio. Deben ser capaces, tanto de transmitir los conocimientos y los valores esenciales del pasado como de dar con entusiasmo la bienvenida a las innovaciones y reformas tan necesarias para afrontar con éxito el futuro.

El cambio es "el único propósito válido para la educación en el mundo moderno...". En esta sociedad cambiante el hombre debe aprender a vivir lo mejor posible, debe tener capacidad para enfrentarse a lo nuevo. "Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y a

cambiar, que admiten que ningún conocimiento es firme, que saben que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad".³⁰

El papel del educador centrado en el estudiante es el de crear las condiciones que hagan posible el cambio autodirigido. Debe preguntarse: ¿de qué manera será capaz de crear una relación y un clima que el alumno pueda utilizar para su propio desarrollo? El único propósito del maestro debe ser la facilitación del aprendizaje. Debe "encontrar un modo de desarrollar un clima en el sistema que no esté centrado en la enseñanza, sino en la facilitación del aprendizaje autodirigido. Sólo así desarrollaremos individuos creativos, abiertos a la totalidad de su experiencia, conscientes de ella, que lo acepten como suya y que vivan un proceso de continuo cambio..."³¹

Quienes hayan vivido la experiencia de una educación concebida de esta manera se convertirán en "personas que funcionan plenamente"³². Estas personas son capaces de disfrutar a plenitud las oportunidades que la vida da. Además, el sistema les permite utilizar todo su equipo orgánico para aprender de la manera más congruente con el momento y el lugar en que vive; eficientiza todas las posibilidades que el sistema nervioso proporciona a su conciencia; permite a su organismo funcionar en toda su complejidad, con la confianza de que sabrá decidir al escoger la opción más viable y más adecuada. Confiará plenamente en su organismo porque se sabe responsable de las consecuencias que sus decisiones le acarreen y porque se considera capaz de enmendar rumbos si fuera necesario.

El terapeuta puede crear condiciones favorables, si llega a convencer al cliente,

³⁰ *Idem*, p. 228.

³¹ *Ibidem*.

³² *Idem*, p. 231.

que "tiene recursos en sí mismo, que es capaz de conocer el origen de sus dificultades e incluso de resolver éstas por sus propios medios".³³

La relación terapeuta se realiza por el respeto profesado al cliente; por la empatía, que hace participar a ambos de los mismos sentimientos; por centrarse en el cliente; por la provocación de un desarrollo autodirectivo; por la congruencia y autenticidad, por la equivalencia de la expresión exterior y lo interiormente vivenciado; por la comprensión, tolerancia y aceptación del cliente, tal cual es.

Aplicada esta teoría psicoterapéutica a la educación, Rogers distingue dos clases de aprendizaje: el memorístico y el vivencial o significativo. El primero distinguió a la educación tradicional; el segundo es el verdadero aprendizaje definido así: "Si bien aún me desagrada ajustar mi pensamiento y abandonar viejos esquemas de percepción y conceptualización, en un nivel más profundo he logrado admitir, con bastante éxito, que estas dolorosas reorganizaciones constituyen lo que se conoce como aprendizaje".³⁴

Rogers es autor de varias teorías acerca de la enseñanza centrada en el cliente. Estos trabajos fueron hechos cuando abandonó la terapia individual y optó por incursionar en la terapia social. "En conclusión, la enseñanza centrada en el cliente es fruto de su teoría de la terapia en la cual se encuentra ella implícita, completada por sus experiencias de terapeuta de las tensiones sociales. La enseñanza centrada en el estudiante es fruto de sus experiencias de profesor de terapia".

³³ *Idem*, p. 216.

³⁴ *Idem*. P. 225.

El aprendizaje ha de ser significativo o vivencial. Rogers se preocupa más de la formación de la persona que de la inteligencia. Prefiere las técnicas que facilitan el aprendizaje y la educación. Recomienda al profesor que se convierta en un facilitador del aprendizaje. Que su trabajo docente permita una espontaneidad, siempre cambiante, para que se dé una auténtica formación a través de la evolución del individuo.

Con la enseñanza centrada en el estudiante el aprendizaje tiene la significación que Ausubel percibe, donde esa nueva información, se incorpora a un sistema organizado de conocimientos y conceptos que ya tenía. En tanto, ese aprendizaje no-significativo o memorístico, cuya información sólo se amontona sin ninguna conexión quedó atrás. Y el alumno ganó, porque la clase ya no es sólo expositiva, sino vivencial; por lo tanto, significativa; porque los hechos históricos recobraron importancia al entretrejerse con su entorno.

CAPÍTULO V

¿CÓMO HACER QUE EL ALUMNO SE INTERESE POR LA HISTORIA?

Antes de abordar este importante aspecto de nuestra clase es necesario darnos cabal cuenta de cómo son los adolescentes que llegan a nuestras aulas recién egresados de las escuelas secundarias. Necesitamos conocer también cómo le hicieron para adquirir los conocimientos que ahora tienen y si todavía están dispuestos a utilizar los mismos procedimientos para acrecentarlos.

Un alumno de preparatoria tiene entre 15 y 18 años de edad. Se nos presenta llevando en su interior su muy personal historia. Posee inquietudes, anhelos y, a veces, entusiasmo y deseos de superación. Ha cursado los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Con seres humanos como él que, según Carl Rogers, tienen una curiosidad innata y deseos de mejorar, coincidiremos una breve temporada y, tal vez, logremos hacerlos llegar al nivel profesional y de postgrado.

Al momento de ingresar a la preparatoria, se encuentran con que el sistema que llevamos es modular. Que los alumnos se agrupan en dos fases. Que se necesitan cursar dos módulos, de nueve semanas cada uno para acreditar un semestre. Que ocho módulos en cuatro semestres son la jornada entera para la escolaridad del nivel medio superior.

Precisamente en este nivel se encuentra el alumno, que en el Módulo de Ciencias Sociales, va a llevar la Historia Mundial, cuyos temas serán impartidos en el salón de clases de acuerdo con la metodología que el maestro discrecionalmente utilice.

En la preparatoria, durante las primeras clases, la mayoría de nuestros alumnos cuentan las experiencias poco motivadoras que han tenido sobre esta materia en los anteriores niveles escolares. Así que, como universitario, ya no quiere que el estudio de la Historia se reduzca a la lectura y la memorización de los datos que retratan los diferentes hechos históricos.

En esta etapa de su trayectoria estudiantil, el joven quiere evitar la clase en la que el maestro se desenvuelve como un repetidor de textos, sin herramientas de apoyo, sin motivación, como le sucedió en otros niveles educativos con otros profesores.

Necesita un maestro que, con estrategias, le permitan obtener mayor provecho de la historia; que pueda comenzar a integrar sus conocimientos; alguien que lo motive a buscar, más que la acreditación del módulo a través de una calificación final, a entender por qué es así su presente y cómo será su futuro.

Es necesario que el enfoque que se le dé al estudio de la historia, tenga como objetivo principal estimular la curiosidad de los alumnos, quienes se encuentran en plena etapa de dudas y de inquietudes.

Motivar a los jóvenes para que encuentren relación entre el contenido del módulo con su entorno, con los procesos del mundo en que viven, es obligación insoslayable de todo buen profesor de Historia.

Para los que impartimos esta materia ha sido muy satisfactorio saber que propiciamos la formación de personas con capacidad de análisis, con la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad.

Carl Rogers en su texto "El proceso de convertirse en persona" habla de que el "cliente" (para nuestro efecto es el alumno) se encuentra frente a un problema que ha tratado de manejar, pero que no ha podido hacerlo; en consecuencia, está ansioso por aprender; aunque, al mismo tiempo, teme descubrir en sí mismo cosas que le perturben.

En otras palabras, el alumno se encuentra en primer semestre de preparatoria donde uno de sus problemas es el que entre los módulos que cursa se encuentra el de la Historia. Se considera problema, porque estudiar Historia es manejar mucha información y él no sabe hacerlo sino a través de la memorización; lo cual le perturba, porque al estudiar un acontecimiento, conocerá nombres y fechas y empezará a hacerse preguntas.

El alumno inicia el curso predispuesto de manera negativa; así que difícilmente va a tomar una actitud diferente, optimista, si la metodología para la enseñanza es la misma que ha practicado siempre. Eso no lo motiva, no lo induce a concientizarse de la utilidad de una ciencia como la Historia.

Es aquí donde el maestro juega un papel muy importante, porque debe saber acercarse al alumno, al grupo; debe saber inducirlos al conocimiento de éste módulo, fungir como un facilitador del aprendizaje.

Para poner en práctica las teorías de aprendizaje de Carl Rogers, quien sugiere cierto desenvolvimiento por parte del maestro al hacer la función de facilitador, es necesario considerar lo siguiente:³⁵

³⁵ PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Ed. Laia, 2ª ed., Barcelona, 1989, p.233.

- Como facilitador debe propiciar un ambiente de confianza en cada alumno y en el grupo en general;
- en la primera sesión de clase dará a conocer los objetivos del curso. Posteriormente cuando considere necesario, se replantearán para que el alumno le encuentre sentido a la Historia;
- si el facilitador observa que en su grupo se encuentran estudiantes que requieran asesoría individual, se les proporcionará con el fin de que el grupo avance, en lo general, al mismo ritmo y esos alumnos no sean obstáculo para la buena marcha de la clase;
- suministrará todo tipo de recursos de aprendizaje;
- con la confianza que él mismo facilitó, se pone a disposición del grupo como un recurso más de aprendizaje, pues desea ser útil a sus alumnos;
- no pone resistencias a la aparición de cualquier tipo de expresión intelectual o emocional;
- el facilitador debe situarse entre los estudiantes como lo que es: una persona que participa con un punto de vista más que él comparte pero con la apertura de que su versión puede ser aceptada o rechazada por el grupo;
- también el facilitador debe reconocer y aceptar sus limitaciones.

“La experiencia me ha enseñado que las personas se orientan en una dirección básicamente positiva”³⁶. Los estudiantes del nivel medio superior se encaminan hacia direcciones positivas, constructivas, hacia la autorrealización y la maduración.

Por eso estamos seguras de que el alumno de preparatoria tiene un potencial de comprensión que puede hacerse patente en el campo de la historia. Todo es cuestión de reforzar lo que se le encargó leer con explicaciones adicionales, con ejemplos que simplifiquen la comprensión, haciendo que encuentre sus propios ejemplos, que llegue a conclusiones como resultado de sus reflexiones. De esta manera va entendiendo, comprendiendo, aprendiendo lo que lee.

³⁶ ROGERS, Carl, *El proceso de convertirse en persona*, Ed. Paidós, México, 1996, p. 34.

Si el maestro se desenvuelve como un facilitador, el alumno cambia y es capaz de reorganizarse. Puede desarrollar actitudes positivas de lo que hasta el momento concebía negativamente.

El alumno, en su manera propia y auténtica de un ser, se está formando; se descubre y se asombra de lo que puede desarrollar con sus experiencias propias de estudiante; lo cual le incrementa su autoestima y, al mismo tiempo, desarrolla en mayor grado sus habilidades de pensamiento, de reflexión y su capacidad para llegar a conclusiones que, por escrito u oralmente, puede exponer en el aula.

El alumno aprende significativamente cuando él mismo descubre e incorpora por sí mismo los conocimientos. Es decir, "el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo".³⁷

La "significación" que Ausubel concibe, se refiere a que la nueva información que el alumno adquiere, incorpora a un sistema organizado de conocimientos y conceptos que ya tenía. Lo contrario es el aprendizaje no-significativo o mecánico, memorístico, donde esa información que recibe solo se amontona sin ninguna conexión. Incluso, la duración de almacenamiento es menor. Pedagógicamente, la significación es la referencia del objeto aprendido a otros objetos ya conocidos, engarzados con cierta solidez a la estructura del campo cognitivo del sujeto.

Aprendizaje significativo es más que una simple acumulación de hechos; es una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta, en sus actividades

³⁷ *Idem*, p. 243.

futuras, en sus actitudes y en su personalidad. Es un aprendizaje que se entreteje con cada aspecto de su existencia.

En los experimentos de Rogers sobre "la psicoterapia centrada en el cliente", que para efectos de los catedráticos universitarios sería "aprendizaje centrado en el alumno", los resultados se traducen en que el individuo se somete a un mecanismo de aprendizaje centrado en él, produciendo cambios en su conducta. Esos cambios consisten en que el alumno comienza a verse de otra manera; es decir, pasa de ser un alumno pasivo a uno activo y ... ¡hasta creativo!

Otro cambio que logra es el de aceptarse a sí mismo y el de aceptar sus sentimientos más plenamente. Esto aumenta su autoestima, siente mayor confianza en su persona y se impone sus propias orientaciones. Es decir, cuando llega a conocerse más, se siente más seguro de su desenvolvimiento dentro del aula, ante sus compañeros y ante su maestro y establece su estilo propio de conducirse que será congruente con la nueva apreciación que tiene sobre el contenido de la clase.

Ya no quiere ser un ente que sólo escucha y memoriza. Con esta nueva significación del estudio de la Historia, será diferente, porque lo que aprende tiene para él un sentido nunca antes advertido.

Al momento de escuchar o de leer los diversos temas de la Historia, sus percepciones se tornarán más flexibles; se extenderá su forma de ver las cosas. Tomará elementos más realistas, porque relacionará el pasado con la época actual.

Entonces, su presencia en el aula no reflejará la tensión de siempre, estará más relajado. Su conducta, antes indolente y desinteresada, se tornará en un

comportamiento más maduro. Se integrará al trabajo de grupo, desarrollará habilidades que ignoraba que tenía, descubrirá un inédito amor hacia el conocimiento. En fin, modificará de raíz, y para bien, las características más elementales de su personalidad.

Si la clase de Historia se apoyara en estos criterios que Carl Rogers estudió, nuestros alumnos de preparatoria serían seres despiertos, activos, participativos, capaces de comprender los acontecimientos de nuestra convulsionada actualidad, así como la realidad que se vivió en el pasado reciente y el pasado remoto; además, estarían preparados para afrontar los retos del presente y del porvenir.

Jerome Freiberg, alumno de Rogers y coautor de "Libertad y creatividad en la educación", explica que hay dos clases de aprendizaje: uno, meramente mental; y otro significativo o experimental.

El primero es un aprendizaje que se realiza "del cuello hacia arriba". En él no participan los otros aspectos de la personalidad, sólo la mente: no hay emociones ni verdaderas significaciones personales. Es un aprendizaje que los alumnos de preparatoria rechazan. Es un aprendizaje... ¡destinado al olvido!

El otro, el significativo, es el que se adquiere con base en la experimentación, en el análisis para comprensión previa a la retención. Sirva este ejemplo para establecer la diferencia entre ambos aprendizajes:

Si un niño debe aprender los riesgos que corre si sale a jugar al exterior de su casa en un frío día de un gélido invierno sin la protección adecuada, lo hará mejor si pasa por la prueba experimental que si sólo escucha las premoniciones de su madre.

Este aprendizaje es significativo porque para adquirir el conocimiento participaron todos los aspectos del ser humano: lo sensitivo, lo emotivo y lo cognitivo.

Otra característica del aprendizaje significativo³⁸ es la de ser difusivo; es decir, hace que cambien la conducta y las actitudes del sujeto que aprende, quien acaba por evaluar o calificar su propio sistema de aprendizaje; porque ¿quién mejor que él puede saber si responde a sus necesidades e inquietudes?

Terminamos el capítulo con esta aseveración: La esencia del aprendizaje es la significación, elemento que se estructura dentro de la experiencia total.

³⁸ ROGERS, Carl y H. Jerome Freiberg, *Libertad y creatividad en la educación*, Ed. Paidós, 3ª ed., México, 1996, p. 70.

CAPITULO VI NUESTRA POSTURA ANTE LAS TEORÍAS DE ROGERS Y AUSUBEL

En su teoría de la personalidad, Rogers plantea que "el ser humano tiene la capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismo, de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias para un funcionamiento adecuado; tiene igualmente, una tendencia a ejercer esta capacidad".³⁹

En muchos casos, los alumnos no logran mostrar o manifestar esa capacidad. Entonces, los maestros hemos de crear en el aula las condiciones adecuadas para que aparezca, tomando en cuenta que sólo lo lograremos si armamos un contexto de relaciones humanas positivas, favorables a la conservación y a la valorización del yo. Este ambiente de trabajo debe estar exento de amenazas y desafíos a la concepción que el sujeto tiene de sí mismo.

Estos dos principios de Rogers basados en la confianza lograda en la relación con el paciente, el estudiante o la familia, son los que nos permitieron poner en práctica las estrategias metodológicas; puesto que, los estudiantes no están acostumbrados a que se les confíe el aprendizaje, a que se crea que ellos tienen capacidad de aprender.

Si logramos crear este ambiente de circunstancias favorables, "el organismo tenderá invariablemente hacia la actualización"; porque "cuando la tendencia

³⁹ PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Ed. Laia, 2ª ed, Barcelona, 1989, p. 213.

actualizante se ejerce en condiciones favorables, sin dificultades psicológicas graves, el individuo se desarrolla en el sentido de su madurez”.

En la terapia centrada en el cliente sobresale “la tendencia actualizante”, puesto que “todo organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar toda su potencialidad y a desarrollarla de modo que queden favorecidos su conservación y su enriquecimiento”. Si un sujeto percibe que algo es bueno para él, como enriquecedor para su organismo, tiende a hacerlo acto, en él, para él. Es decir, lo actualiza.

El yo, es “una estructura de experiencias disponibles a la conciencia” (Rogers). El yo es el conjunto de las percepciones que el individuo tiene de sí mismo; estas percepciones incluyen las de su yo real y las de su yo ideal; en la medida en que se acepte y partiendo de ese yo real, el yo se actualiza teniendo al yo ideal. El organismo se desarrolla.

Ante esta concepción, el alumno se percibe así mismo como alguien que se encuentra adquiriendo conocimientos, que tiene capacidad de aprender, que su ideal es hacer suyo ese conocimiento relacionándolo con las situaciones que se le presentan en su entorno, día con día. Es cuando podemos asegurar que su organismo se desarrolla, porque comprende que el pasado que le enseña la Historia, tiene que ver con el futuro.

“Es la noción del yo la que determina la eficacia o ineficacia de la tendencia actualizante”. Una noción del yo realista, permitirá que la operación de la tendencia actualizante esté guiada adecuadamente por el yo. Con esto, el sujeto logrará sus objetivos. Para que la noción del yo sea realista, debe estar fundada en la experiencia

auténtica del sujeto, en lo que él experimenta realmente; para ello es necesaria la "libertad de experiencia". Noción de experiencia es todo lo que es susceptible de ser aprehendido por la conciencia; engloba todos los acontecimientos de que el individuo es consciente, así como los inconscientes.

La "libertad de experiencia" se manifestará cuando el individuo no se sienta obligado a negar o deformar sus opiniones o actitudes íntimas con tal de no perder el afecto de las personas que son importantes para él. Si esas opiniones y actitudes pueden ser genuinas, la percepción del yo será realista.

Apoyándonos en los estudios que sobre el aprendizaje realizó David Ausubel, hemos diseñado nuestro "Cuaderno de apoyo para las Ciencias Sociales, Historia Mundial" que complementará, de manera práctica, la parte teórica que hemos expuesto en este trabajo.

Ausubel especifica que, las personas adquieren el conocimiento, sobre todo, por medio de la recepción, no por el descubrimiento (Jerome Bruner, 1960). Por lo tanto, los conceptos, los principios y las ideas se presentan y se comprenden, no se descubren.

En su modelo de Enseñanza por Exposición, Ausubel fomenta el aprendizaje significativo como el que pretendemos con nuestro trabajo para los alumnos de preparatoria; más que el aprendizaje de memoria por recepción.

Con la Enseñanza por exposición (por explicación) los maestros presentan el material en forma organizada, secuencial y terminada. Con el cuaderno que hemos elaborado para apoyar, complementar y hacer más entretenida la clase diaria de la

materia de Historia Mundial, es posible lograr este aspecto de la teoría de Ausubel, puesto que los alumnos reciben el material más útil de manera más efectiva.

El aprendizaje debe hacerse, más que nada, de manera deductiva, apegándose a lo que se conoce como el "Método de regla- ejemplo", que consiste en enseñar o aprender pasando de principios generales a específicos.

"El cuaderno de apoyo para las Ciencias Sociales, Historia Mundial", también puede ser utilizado como un "Organizador de Avance", recomendado como paso previo al planteamiento de Ausubel para una clase expositiva.

El "Organizador de Avance" consiste en ofrecer conceptos inclusivos para presentar y resumir el material que sigue. Se trata de una afirmación que se utiliza como introducción de una relación o de un concepto de alto nivel lo suficientemente amplia como para comprender toda la información que se dará a continuación.

La función de los organizadores es proporcionar apoyo para la información nueva. También puede servir como puente conceptual entre el material nuevo y el conocimiento actual de los alumnos.

Son dos los propósitos de los "Organizadores de Avance": Dirigir la atención hacia lo que es importante en el material que se va a introducir y destacar las relaciones entre las ideas que se van a presentar. Sirven para recordar la información relevante que ya se recibió.

Estos organizadores se agrupan en dos categorías: 1) los comparativos y 2) los expositivos. Los primeros activan los esquemas ya existentes, le recuerdan lo que ya

sabe, pero que quizá no se ha dado cuenta que es relevante; lo cual es precisamente lo que pretendemos lograr con la utilización del cuaderno de apoyo de la materia de Historia Mundial.

“El Organizador de avance comparativo para una lección de historia sobre las revoluciones, puede ser una afirmación que compare los levantamientos militares con los cambios físicos y sociales en relación con la Revolución Industrial; también podría comparar los aspectos comunes de las revoluciones francesa, inglesa, mexicana rusa, iraní y estadounidense” .⁴⁰

Por su parte, los “Organizadores expositivos” proporcionan los conocimientos nuevos que se necesitarán para comprender la información que vendrá a continuación. Así que, este tipo de organizador es una afirmación de un subincluido, una definición de un concepto general. En sí, los organizadores de avance “ayudan a los alumnos a aprender cuando el material es muy complejo o difícil”.⁴¹

En una lección expositiva como la que plantea Ausubel y en la que se utiliza el “Organizador de avance”, el paso que sigue es presentar el contenido en términos de similitudes y diferencias básicas, con el uso de ejemplos específicos.

Cuando se pretende aprender información nueva, los alumnos deben observar las similitudes que hay entre el material que se presenta y el que ya saben; además, deben observar las diferencias, de tal manera que se pueda evitar la interferencia (confundir el material antiguo con el nuevo).

⁴⁰ WOOLFOLK, Anita E., *Psicología educativa*, Ed. Prentice-Hall, 6ª ed., México, 1996, p. 322.

⁴¹ *Idem*, p. 322.

Un ejemplo que se puede utilizar para comprender las similitudes y las diferencias, es pedir a los alumnos que mencionen en qué se parecían y en que se distinguían el Norte y el Sur antes de la Guerra Civil en Estados Unidos.

Otro ejemplo para la utilización del "Cuaderno de apoyo para las Ciencias Sociales, Historia Mundial" es el que citamos más adelante en el caso práctico del capítulo siete, que sirve para introducir a los estudiantes a las Culturas de la Antigüedad.

CAPÍTULO VII

METODOLOGÍA: LA QUE HAGA QUE EL ALUMNO PARTICIPE INTERPRETANDO, RELACIONANDO Y VALORANDO LA HISTORIA

El educando, con base en el estudio de la Historia, tendrá que deducir el porqué de la situación actual; ya que conocer el pasado no será solamente indagar sobre acciones realizadas por seres humanos en el pasado.

Ya lo dijimos, el maestro debe ser un facilitador del aprendizaje. Los contenidos que serán estudiados durante el curso deben colocarse en la mesa del diálogo para el análisis y el comentario mutuo. Las estrategias, los métodos y las actividades que se pongan en marcha serán aquellas que eviten que el maestro se convierta en un perito o experto que vacía su sapiencia en cada clase. En el cambio que pretendemos introducir, los alumnos deben conocer y desarrollar sus propias habilidades de aprendizaje.

Precisamente, sobre el aprendizaje pueden expresarse las siguientes aseveraciones:⁴²

- 1ª.- Los seres humanos poseen una capacidad innata para aprender.
- 2ª.- Cuando los objetivos que persigue la clase son afines con los proyectos personales del estudiante, se produce el aprendizaje significativo.
- 3ª.- Los aprendizajes amenazadores del yo se producen cuando las amenazas exteriores son mínimas.
- 4ª.- El aprendizaje que se realiza en la acción es superior en calidad y en cantidad.

⁴² *SPRINTHALL, Richard C. y Norman A. Sprinthall, Psicología de la educación, Ed. Morata, Madrid, España, 1973, pp. 238-239.*

5ª.- Si el estudiante participa con responsabilidad en el método de aprendizaje, obtiene mejores y mayores resultados.

6ª.- La enseñanza que compromete integralmente al estudiante es la que penetra más profundamente y es retenida por más tiempo.

7ª.- La autoevaluación y la autocrítica son fundamentales.

A continuación presentamos un caso práctico en el que se aprecia cómo se facilitó el aprendizaje utilizando las estrategias metodológicas que aquí propusimos; así como las claras evidencias de la utilidad del material que recomendamos. Estas evidencias se aprecian en términos de resultados positivos favorables.

CASO PRÁCTICO

Si el objetivo de nuestra clase es enseñar a los estudiantes a comprender la Historia, para que asuman actitudes de cambio, para entender mejor el presente y tener alguna potestad sobre el futuro. Una de las acciones que podemos realizar dentro del aula es hacerlos participar en actividades que les proporcionen experiencias que se relacionen con sucesos actuales, acontecimientos con los que ellos se identifiquen. Por ejemplo:

Si estuviéramos desarrollando la **Segunda unidad** del libro de Ciencias Sociales que trata de **Las culturas antiguas** ("La Historia en movimiento"), el maestro explicará la información allí contenida valiéndose de los acetatos que recomienda usar el cuaderno de "Apoyo para Historia Mundial".

Con base en ese material, el profesor hablará de las teorías que existen acerca de la aparición del hombre sobre la faz de la Tierra (por mencionar un tema), como la

información gráfica es menos abundante que la de los textos escritos, el alumno sentirá mayor atracción hacia el conocimiento, que utilizando la forma tradicional demasiado libresca.

Conforme la clase avanza, esta alternancia entre las explicaciones verbales o leídas en el texto y la contemplación de los graciosos dibujos, muy alusivos y aclaradores de los contextos que se estudian, los alumnos relacionan los contenidos y, de manera divertida, observan, escuchan y comprenden mejor los temas y se quedan con el interés de conocer los asuntos que siguen.

La segunda parte de las estrategias es hacer que los alumnos participen, que lean, que investiguen y sean capaces de crear su propio material de aprendizaje. Después, harán comparaciones y encontrarán analogías entre el pasado que estudian y el presente que viven.

En otra sesión de clase, previa distribución de los contenidos entre los cuatro integrantes del equipo, los alumnos participarán exponiendo los resultados a los que llegaron en el estudio que realizaron acerca de la cultura o civilización antigua que les tocó investigar, procurando hacerlo como parte de una actividad integral.

Aplicamos esta metodología en algunos grupos y observamos que los equipos optaron por elaborar un periódico mural y lo presentaron en el aula a manera de galería. Pero, para llegar a esta conclusión, leyeron el tema en el libro de texto, acudieron a la biblioteca para enriquecer sus notas, recortaron estampas, dibujaron algunas cosas; en fin, revivieron el pasado de una manera atractiva y creativa.

Además, revisaron la información de los periódicos de la localidad y recortaron algunos artículos cuyo contenido, tenía relación con los temas de estudio; de tal manera que se logró el propósito de hacer que comparen lo histórico con lo actual. Por ejemplo: la cultura maya no había despertado en ellos ningún interés, pero los sucesos de Chiapas que encontraron en los periódicos los motivó a que tomaran conciencia de la importancia que el conocimiento del pasado del mundo indígena tiene para el presente.

Un equipo de muchachos logró entrevistarse con una persona oriunda de esa región. Trajeron a la clase información sobre costumbres del pasado que tienen aún plena vigencia entre los naturales de allí, sobre criterios anticuados que aún persisten sobre la propiedad de la tierra, sobre la falta de integración de esos grupos humanos con la sociedad moderna, sobre el despojo de que son víctimas; en fin, de la ausencia de alternativas de solución para atacar esa problemática social.

Con esta variada y versátil actividad que permite darle al estudio de la historia tanta elasticidad, pudimos comprobar que la actitud de los alumnos hacia la asignatura había cambiado favorablemente. Había quedado atrás aquel aburrimiento rayano en la aversión. Hicimos que los alumnos descubrieran que estudiar Historia no es sinónimo de tedio; sino que puede hacerse de manera amena, interesante y ... ¡hasta divertida!

Cuaderno de apoyo.- Nuestra experiencia en la utilización del "Cuaderno de apoyo para el estudio de la Historia Mundial", nos ha permitido observar una serie de ventajas y desventajas, tanto para el docente como para el alumno.

Las ventajas para el maestro son:

- Cuenta con un material de apoyo para su clase diaria.

- Capta la atención de sus alumnos al presentarle de manera amena, lo que anteriormente leyó en su libro de texto.
- Puede seleccionar la unidad que desee, como en la que observe, que los alumnos tienen mayor dificultad para entender.
- Cada unidad cuenta con una pregunta, que le servirá para que inicie una estrategia con el grupo.
- Cada pregunta puede tomarla como ejemplo para elaborar más.
- Sirve para preparar a los alumnos para el examen global.
- Se puede utilizar como acetatos.

Desventajas:

- Si el maestro no planeó la utilización del Cuaderno, puede caer en imprevistos.
- Al no utilizarse con discreción se puede saturar al alumno.
- Está sujeto a que sea actualizado.

Las ventajas para el alumno son:

- Cuenta con un material organizado en forma sintetizada.
- Le encuentra un sentido a lo que ya leyó, resumió y sintetizó.
- Se le despierta el interés y la expectativa.
- Motiva al alumno a desarrollar la creatividad, en la presentación de sus clases y tareas.
- Logra comprender con facilidad el tema estudiado, por la presentación visual.
- Aprende de una manera divertida y amena.
- Le encuentra un sentido al estudio de la Historia, porque el contenido tiene continuidad.

- Encuentra relación entre los temas del Cuaderno y los actuales, por la forma en que son presentados.
- Con la pregunta que tiene cada unidad se motiva a reflexionar.
- Le sirve como repaso para el examen global.
- El alumno analiza el porqué se dan los cambios, las situaciones, los golpes de Estado, las guerras y de esta manera puede entender mejor el presente.

Desventajas:

- Si no leyó, ni resumió o sintetizó no le servirá de apoyo.
- Es sólo una herramienta, no sustituye al libro de texto.
- Puede aburrirse, si se le satura.
- Tendría que hacer un gasto extra, en caso de ser aceptado oficialmente.

Con este "Cuaderno de apoyo para las Ciencias Sociales, Historia Mundial" intentamos poner en las manos del maestro un documento que le permita interactuar con sus alumnos en el quehacer escolar, dándole a su desempeño el enfoque que la Reforma Académica recomienda. Esto es, que transforme los conocimientos que adquiriera en acciones que redunden en el bienestar colectivo de su entorno.

En cada unidad, presentamos la metodología que se sugiere que utilice el maestro y, las actividades a desarrollar por parte de los alumnos; éstas, están realizadas en base a la forma en que aprende el alumno y de acuerdo al concepto de alumno que Carl Rogers desarrolla en su teoría de la enseñanza centrada en el estudiante, y con la intención de lograr un aprendizaje significativo, como lo propone David Ausubel.

Queremos concluir este trabajo, expresando que el objetivo que anhelamos alcanzar con la presentación de este trabajo es el de lograr que el aprendizaje de la Historia deje de ser una actividad que el alumno aborda de manera forzada, inevitable. Con nuestro "Cuaderno de apoyo" hemos querido hacer una aportación, aunque sea pequeña, para mejorar la noble tarea de la educación y para colaborar en la consecución de los objetivos a los que aspira la Reforma Académica.

CONCLUSIONES

Al utilizar variadas estrategias metodológicas y auxiliándonos en el "Cuaderno de apoyo para el estudio de la Historia Mundial", logramos alcanzar satisfactoriamente las metas:

Evitamos saturar a los alumnos con tediosas exposiciones verbales. Y, lo más importante, el aprendizaje ha sido significativo.

Con la comprensión del pasado logramos que pudieran explicarse el acontecer actual; si con esto se provocaron cambios individuales, podemos tener la certeza que el estudio de la Historia nos facilita la transformación de la sociedad.

Después de considerar los estudios realizados sobre lo que acontece dentro del sujeto, cada uno de los psicólogos ha hecho aportaciones decisivas, en su momento, para el crecimiento y evolución del proceso enseñanza-aprendizaje. En la actualidad tienen vigencia algunos aspectos; de las escuelas libres pudimos retomar el constructivismo y el cognoscitivismo, sin dejar de considerar al alumno como un ser humano integral.

Los jóvenes encontraron relación entre el contenido del módulo y el de su entorno. Entre los retos que superamos se encuentran: los alumnos se manifestaron más relajados; cambiaron su conducta desinteresada por un comportamiento más maduro; participaron; crearon su propio material de trabajo y evaluaron su participación. Esta evaluación permitió no sólo medir el buen funcionamiento de su sistema de aprendizaje, sino que, pudieron aceptar su calificación final.

Al crear las condiciones adecuadas en el salón de clases, se dio un clima de aceptación y confianza que, de acuerdo con la Teoría de la Personalidad, el alumno fue constructivista; se complementó el aprendizaje significativo, porque participaron todos los aspectos del ser humano.

Una vez creadas las condiciones favorables, el alumno eligió su propia dirección. Descubrió sus recursos de aprendizaje, participó responsablemente e incorporó la nueva información.

Con la utilización de la metodología y del Cuaderno de apoyo para estudiar el módulo de Ciencias Sociales, logramos que el alumno participara, interpretara, relacionara y valorara la historia.

Aprendió a valorar el presente, relacionó pasado y presente y de esa manera pudo explicarse el porqué de los cambios sociales.

Con satisfacción, podemos aseverar que este curso concluyó con resultados positivos; así lo manifestaron los criterios que los alumnos externaron en forma escrita, durante una evaluación del módulo. Además, los exámenes indicativos muestran una calificación más elevada.

Bibliografía

- Ardila, Rubén. **Psicología del aprendizaje**, Siglo XXI Editores, México, 1985.
- Ausubel, David P., Joseph D Novak y Helen Hanesian. **Psicología Educativa**, Ed. Trillas, México, 1991.
- Bloch, Marc. **Introducción a la Historia**, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1988.
- Bloch, Marc. **¿Qué es la Historia?**, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1970.
- Brom, Juan. **Para Comprender la Historia**, Ed. Nuestro Tiempo, México, 1983.
- Colingwood, R.G. **Idea de la Historia**, Ed. Fondo de Cultura Económica, 13ª reimpresión, México, 1987.
- Chávez González, Guadalupe, Aurora Elizabeth Gálvez Balderas y López Arizpe Héctor. **Antología de Ciencias Sociales**, Historia Mundial, U. A. N. L., 2ª Edición, Monterrey, N. L., 1996.
- Debesse, Maurice y Gaston Mialaret **Tratado de Pedagogía General 1**, La Introducción a la Pedagogía, OIKOS-TAU Ediciones, Barcelona, 1979.
- Fernández Pérez, Miguel. **Las tareas de la profesión de enseñar**, práctica de la racionalidad curricular, didáctica aplicable, Siglo XXI, 1ª impresión, Madrid, 1994.
- Ferrater Mora, José. **Diccionario de Filosofía**, Tomo 2, Alianza Editorial, Madrid, 1980.
- Foulquié, Paul. **Diccionario de Pedagogía**, Ed. Alhambra Mexicana, México, 1980.

- Hernández de Alba, Gonzalo. **Personalidad e Historia**, U.A.N.L., México, 1964.
- Merani, Alberto L. **Psicología y pedagogía**, Las ideas pedagógicas de Henri Wallon, Ed. Grijalbo, México, 1970.
- Not, Louis. **Las pedagogías del conocimiento**, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1983.
- Palacios, Jesús. **La cuestión escolar**, Ed. Laia, 2ª Ed., Barcelona, 1989.
- Pereyra, Carlos, Luis Villorro, Luis González y otros. **Historia ¿para qué?**, Siglo XXI Editores, 12ª Ed., México, 1990.
- Rogers, Carl Ransom. **El poder de la persona**, Ed. El Manual Moderno, México, 1980.
- Rogers, Carl Ransom. **El proceso de convertirse en persona**, Ed. Paidós, México, 1996.
- Rogers, Carl y Jerome Freiberg. **Libertad y creatividad en la educación**, Ed. Paidós, 3ª Ed., México, 1996.
- Skinner, Burrhus Frederic. **Ciencia y conducta humana**, Ed. Fontanella, 4ª Ed., Barcelona, 1977.
- Sprinthall, Richard y Norman A. Sprinthall. **Psicología de la educación**, Ed. Morata, Madrid, 1973.
- Woolfolk, Anita E. **Psicología Educativa**, Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, 6ª ed., México, 1996.
- Zarzar Charur, Carlos. **Habilidades básicas para la docencia en la escuela secundaria**,

Ed. Patria, 1ª ed.,
México, 1994.

**Diccionario de las Ciencias de la
Educación,**
Ed. Santillana, 5ª reimpresión,
México, 1997.

Diccionario Enciclopédico Planeta,
Tomo 1,
Ed. Planeta,
México, 1984.

**Diccionario Etimológico de la
Lengua Castellana,**
Joaquín-Gil Editores, 3ª ed.,
Buenos Aires, Argentina, 1946.

Gran Enciclopedia RIALP
Tomo XII
Ediciones RIALP,
Madrid, 1979.

