

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA Y DE LA GEOGRAFÍA

Jorge Díaz Píña

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito exponer escuetamente la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel y, con base en ella, proponer un método para la enseñanza de conceptos en las asignaturas Historia y Geografía. El autor cree que es importante rescatar esta orientación por cuanto que el aprendizaje en esas disciplinas se funda primordialmente en la adquisición de conceptos y en las relaciones que se establecen entre ellos: las proposiciones. El trabajo consta de tres partes: (a) un resumen de la Teoría del Aprendizaje Significativo; (b) la presentación parcial de las estructuras conceptuales de la historia y de la geografía junto con indicaciones para el "mapeo" de la estructura cognitiva de los estudiantes; y, (c) una orientación breve para la organización de la enseñanza conceptual de esas disciplinas. Quedará a cargo de los docentes que la asuman, el compromiso de desarrollarla mucho más de lo que aquí se ha hecho y comprobar que es una opción válida, entre otras, para favorecer el aprendizaje significativo de la historia y de la geografía en los estudiantes de los distintos niveles de Educación Básica y de Educación Media Diversificada.

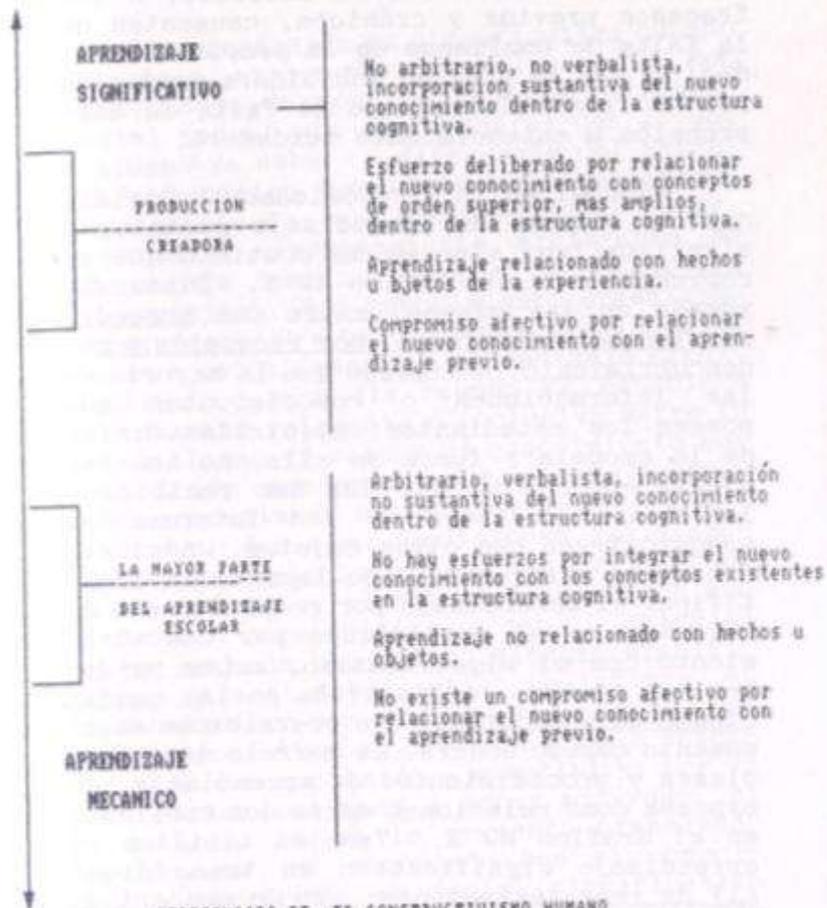
EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO SEGUN DAVID AUSUBEL

El aprendizaje es significativo cuando las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. A diferencia del aprendizaje mecánico repetitivo o memorístico, sin significado, que consiste en la incorporación o almacenamiento arbitrario de información desvinculada de la estructura cognoscitiva¹, del conocimiento organizado jerárquicamente o estructurado previamente, que posee el alumno. El aprendizaje significativo se propicia cuando se establece una relación relevante e inclusiva entre lo que el alumno ya sabe y el conocimiento que se pretende enseñarle. Para que se produzca el aprendizaje significativo es necesario que se den como condiciones una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, y que el material que se aprende sea potencialmente significativo para el estudiante. Se infiere, en consecuencia, por una parte, que si el alumno no se dispone afectivamente a entender el nuevo contenido o material y, por la otra parte, que pese a estar motivado, si el material no se le presenta organizado lógicamente, ni vinculado con el conocimiento adquirido, es decir, significativo potencialmente, no se generará aprendizaje significativo alguno.

Ausubel destaca tres razones para que exista en los estudiantes la propensión hacia el aprendizaje mecánico o memorístico: (1) la exigencia por parte de los

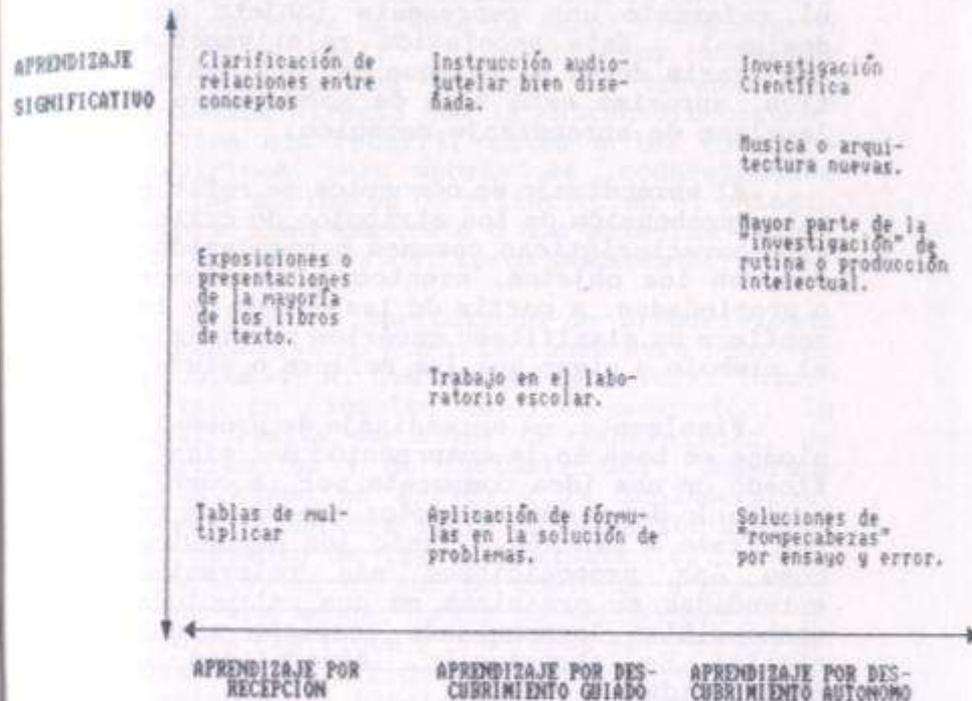
docentes de respuestas no sustancialmente válidas, sino literalmente correctas (al pie de la letra); (2) la ansiedad, o los fracasos previos y crónicos, causantes de la falta de confianza en la propia capacidad; y, (3) la presión inhibitoria producida por el reconocimiento de la falta de comprensión o entendimiento verdadero.

Ausubel no ve dicotómicamente divididas las clases de aprendizaje mecánico y significativo, sino en un continuo que se representa en el Gráfico Nº 1. Distingue además de las clases, entre dos procedimientos de aprendizaje, por recepción y por descubrimiento, afirmando que la mayoría de las informaciones o conocimientos que poseen los estudiantes, adquiridas dentro de la escuela y fuera de ella, no las han descubierto, sino que las han recibido o les han sido dadas en los intercambios comunicativos con otros sujetos. Advierte contra el error en que se incurre al identificar el aprendizaje por recepción con el mecánico y, el aprendizaje por descubrimiento con el significativo, ambos pueden ser uno u otro, todo estriba en las condiciones de aprendizaje que prevalezcan en el momento cuando ocurra. La correlación entre clases y procedimientos de aprendizaje, se expresa como relaciones entre dos continuos en el Gráfico Nº 2. También tipifica el aprendizaje significativo en tres tipos: (1) de representaciones; (2) de conceptos; y, (3) de proposiciones.



REPRODUCIDO DE EL CONSTRUCTIVISMO HUMANO DE JOSEPH NOVAK, EN CONSTRUCTIVISMO Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, R. FORLAN, J. GARCIA, Y P. CANAL (COMP.), SEVILLA: DIADA EDITORES (1988)

GRAFICO 1
150



REPRODUCIDO DE THE RECEPTION LEARNING PARADIGM
DE JOSEPH B. NOVAK, CORNELL UNIVERSITY, PRESENTED
AT NARST MEETINGS, ATLANTA, MARCH 21, 1973.

GRAFICO 2
151

El aprendizaje de representaciones es el tipo básico del cual dependen los demás, consiste en apropiarse de la correspondencia de un signo o un símbolo (palabra) con el referente que representa (objeto que designa). Esta asociación relativamente arbitraria desde el enfoque de la Lingüística, aproxima este tipo de aprendizaje a la clase de aprendizaje mecánico.

El aprendizaje de conceptos se refiere a la aprehensión de los atributos de criterio, características comunes o regularidades, en los objetos, eventos, situaciones o propiedades, a partir de las cuales se le confiere un significado genérico y unitario al símbolo o signo que los refiere o alude.

Finalmente, el aprendizaje de proposiciones se basa en la comprensión del significado de una idea compuesta por la combinación de dos o más conceptos expresados en una frase u oración. Tanto los conceptos como las proposiciones más relevantes aprendidas se organizan en una estructura cognoscitiva jerarquizada respecto a sus niveles de abstracción, generalidad e inclusividad.

Siguiendo a Ausubel, el aprendizaje conceptual y de proposiciones primarias ocurre por formación de manera preferente, mientras que el aprendizaje de conceptos y proposiciones secundarias se realiza por asimilación prevalecientemente. La formación de conceptos o de proposiciones es un modo de aprendizaje por descubrimiento y, la asimilación es la interacción estructural que posibilita la integración de la estructura cognoscitiva existente en el estudiante debido a la relación de inclusión que establecen.

Los conceptos y proposiciones primarias son aquellos significados que se aprenden relacionando primero los atributos de criterio con varios ejemplos empíricos antes de ser relacionados con la estructura cognoscitiva durante la etapa preescolar o preoperacional. En cambio, los conceptos secundarios son los que se aprenden en relación directa con la estructura cognoscitiva sin recurrir antes a los ejemplos empíricos, pero apoyándose concretamente en los atributos de criterio, en el estadio operacional concreto o dos primeras etapas de escuela básica, aproximadamente.

Mas, el aprendizaje de proposiciones secundarias (o sus relaciones para resolver problemas) si demanda de apoyaturas intuitivas en ejemplos empírico-concretos, lo cual limita su nivel de generalidad, de abstracción y de inclusividad. Superada esta etapa se arriba a la adolescencia, desde la tercera etapa de Educación Básica, al estadio de las operaciones lógico-abstractas, en el que se comienza a depender cada vez menos, hasta no necesitarlos, de apoyos empíricos y concretos para el aprendizaje significativo, sirviéndose del tratamiento hipotético-deductivo en las tareas de aprendizaje. Integrando entonces, conceptos o proposiciones y resolviendo problemas abstractos o generales, a través de su asimilación.

Partiendo del tipo de integración que se dé, Ausubel, fija tres formas de aprendizaje por asimilación: (a) subordinado, (b) supraordinado, y (c) combinatorio. La asimilación subordinada implica que el nuevo conocimiento es incluido en ideas más amplias y generales de la estructura cognoscitiva, que son modificadas por esta

inclusión, produciéndose una diferenciación progresiva en los conceptos y proposiciones inclusoras. Para Ausubel, la mayoría de los aprendizajes significativos son subordinados. Hay dos clases de asimilación subordinada, derivativa y correlativa. En la inclusión derivativa, el contenido integrado se limita tan sólo a servir de apoyo de conceptos o proposiciones ya establecidos, ampliando la gama de casos ejemplificadores o ilustradores. No siendo así con la inclusión correlativa, más frecuente, que modifica, extiende o limita los atributos de criterio del enunciado inclusor.

La asimilación supraordinada es inversa a la subordinada, se aprende un concepto o proposición más inclusivo, inductivamente por reconciliación integradora de las ideas ya establecidas que pasan a considerarse como conceptos o proposiciones específicas o particulares de aquél.

En la asimilación combinatoria los nuevos conceptos o proposiciones, por no ser más específicos ni más generales, que los existentes en la estructura cognoscitiva, no pueden ser subordinados ni supraordinados, sino que se relacionan en condiciones de igualdad con los que poseen algún atributo general en común.

De acuerdo con Ausubel, la asimilación se facilita cuando los conceptos y proposiciones más generales e inclusivas son aprendidas significativamente en primer lugar, y luego son diferenciadas progresivamente de conceptos y proposiciones particulares o específicas. También, aunque con más dificultad, la asimilación se favorece cuando es propiciada la comparación de similitudes y diferencias entre los concep-

tos o proposiciones aprendidas y las nuevas, produciéndose así reconciliaciones integradoras en otros conceptos y proposiciones inclusoras de las anteriores. Tanto en la diferenciación progresiva como en la reconciliación integradora pueden ser empleados organizadores previos, materiales de aprendizaje introductorios y mediadores entre lo que sabe el estudiante y lo que debe aprender, de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad.

De lo expuesto se deduce la conveniencia de planificar la enseñanza descendiendo y subiendo, desde los conceptos más inclusivos, generales y abstractos a los ejemplos empíricos o concretos -y viceversa-, la estructura conceptual o proposicional jerarquizada de las disciplinas a aprender significativamente de acuerdo con la etapa de desarrollo intelectual y con la claridad, estabilidad y jerarquía conceptual o proposicional adquirida por la estructura cognoscitiva de los estudiantes. Para ello es requisito indispensable "mapearlas", esto es, saber sobre la existencia, la posición que ocupan y las relaciones que guardan los conceptos incluyentes u organizadores básicos de un área de conocimientos en la estructura lógica de la disciplina y en la estructura psicológica e idiosincrática del estudiante a fin de provocar su reestructuración o aprendizaje significativo, de conformidad con la primera. Luego de resuelto este problema de organización sustancial se deben atender los problemas de organización programática de los contenidos (conceptos o proposiciones) objeto de la enseñanza, que envuelve la aplicación de los principios siguientes: (a) diferenciación progresiva; (b) reconciliación integradora; (c) organización secuencial; y (d)

consolidación. Los dos primeros ya han sido definidos; por su parte la organización secuencial presupone un orden de sucesión en el aprendizaje de los contenidos puesto que la comprensión de algunos está condicionada por la asimilación y consolidación previa de otros, es decir, por su dominio claro, estable y organizado.

LAS ESTRUCTURAS CONCEPTUALES DE LA HISTORIA Y DE LA GEOGRAFIA Y LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA DEL ESTUDIANTE: SU "MAPEO":

Desde que las solas descripciones del espacio geográfico y las memorizaciones de pasados hechos históricos fueron impugnadas y se dió paso a su explicación a través de modelos conceptuales, el aprendizaje de la historia y de la geografía supone, esencialmente, la adquisición de sus conceptos claves, y de sus relaciones. Por ello, la dirección principal que ha tomado la investigación en su enseñanza se concentró en el aprendizaje de los conceptos básicos y organizadores, establecidos jerárquicamente en una estructura según el nivel de abstracción, generalidad e inclusividad, en concordancia con el estadio de desarrollo intelectual, el estilo cognoscitivo (habilidades y destrezas cognitivas), los contenidos y su organización, en la estructura cognoscitiva de los estudiantes.

Aunque "la geografía es la historia en el espacio, del mismo modo que la historia es la geografía en el tiempo", a decir de Eliseo Reclus (Graves, 1985, p. 5), no trataremos interrelacionadamente las estructuras conceptuales de ambas, pese a reconocer su complementariedad, para atenernos a su diferenciación institucional en

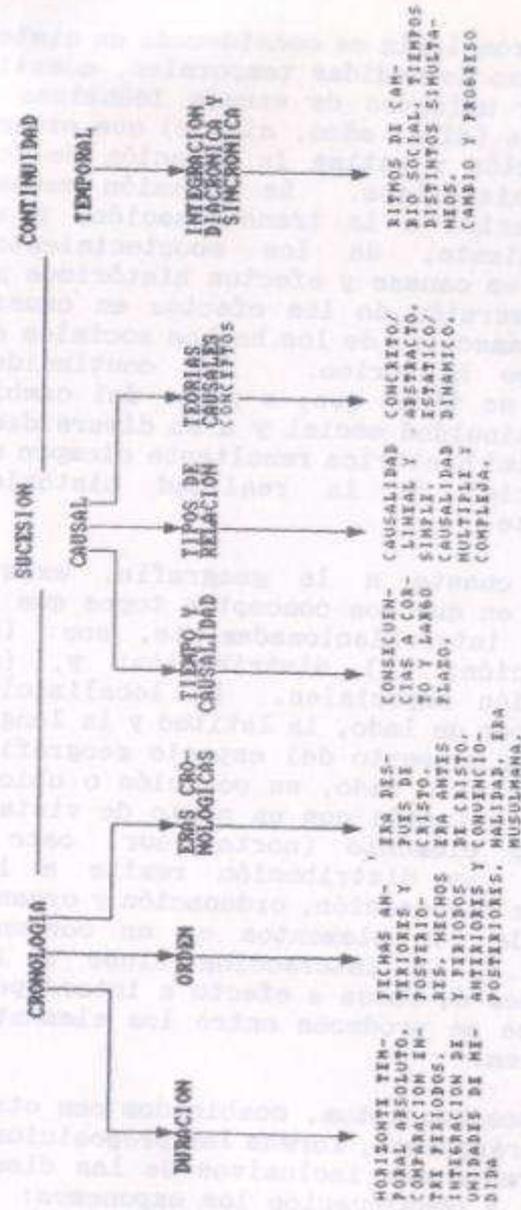
asignaturas escolares distintas. Tampoco nos proponemos desarrollar toda la red de conceptos y proposiciones de las estructuras ni mucho menos, sino tan sólo señalar los más inclusivos y ejemplificar con otros de menor nivel jerárquico, la organización de áreas y tópicos disciplinarios específicos.

Un nivel proposicional general que envuelva los conceptos más inclusores de la estructura conceptual de la historia puede resumirse de la manera siguiente:

1. Todos los hechos, todas las cosas, todas las actividades humanas suceden en el tiempo.
2. Todo tiene un tiempo: un inicio, una evolución, un fin. En el tiempo, el hombre, los hechos, las actividades humanas, las cosas, etc., se transforman, cambian, evolucionan (sucesión).
3. No hay ningún hecho, acontecimiento, actividad, etc. que suceda en el tiempo aisladamente. Todos los hechos tienen lugar al mismo tiempo que otros, simultáneamente, y se influyen o pueden influirse mutuamente.
4. Cada persona vive su propio tiempo y tiene una conciencia temporal propia que se adquiere, que se aprende y que permite orientarse en el tiempo de su sociedad. El estadio del pasado permite situarse mejor en el presente porque explica el origen, las causas y las duraciones de los cambios que se han producido y se producen en la actualidad.

5. Para poder conocer e identificar el tiempo de las cosas, los hechos, los hombres y las sociedades se han inventado unos instrumentos de medida: el reloj, los calendarios y la cronología. Estos instrumentos dividen el tiempo y permiten orientarnos mejor.
6. Todas las sociedades, todos los hombres, todos los hechos, todas las cosas tienen un pasado. Este pasado puede ser reconstruido e interpretado. La reconstrucción y la interpretación del pasado personal, familiar, local, nacional, etc., permite explicar las cosas, los acontecimientos que ocurren en la actualidad. El conocimiento, la reconstrucción y la interpretación del pasado es la finalidad de la historia. Para reconstruir el pasado los historiadores utilizan todo tipo de fuentes y documentos (Pagés, 1988, p. 125).

De la clasificación, hecha por Pozo (1985), de las principales nociones para dominar el tiempo histórico, podemos presentar gráficamente una red o "mapa" general de la estructura conceptual de la historia (Gráfico Nº 3). En ella se sitúan en la cima los conceptos de cronología, sucesión causal y continuidad temporal, por considerarse los más abstractos, decreciendo en orden de inclusividad, hacia otros menos generales, los que a su vez, descienden en el mismo orden a un tercer nivel conceptual, que seguirá prolongándose escalonadamente hasta llegar a los hechos o ejemplos históricos particulares.

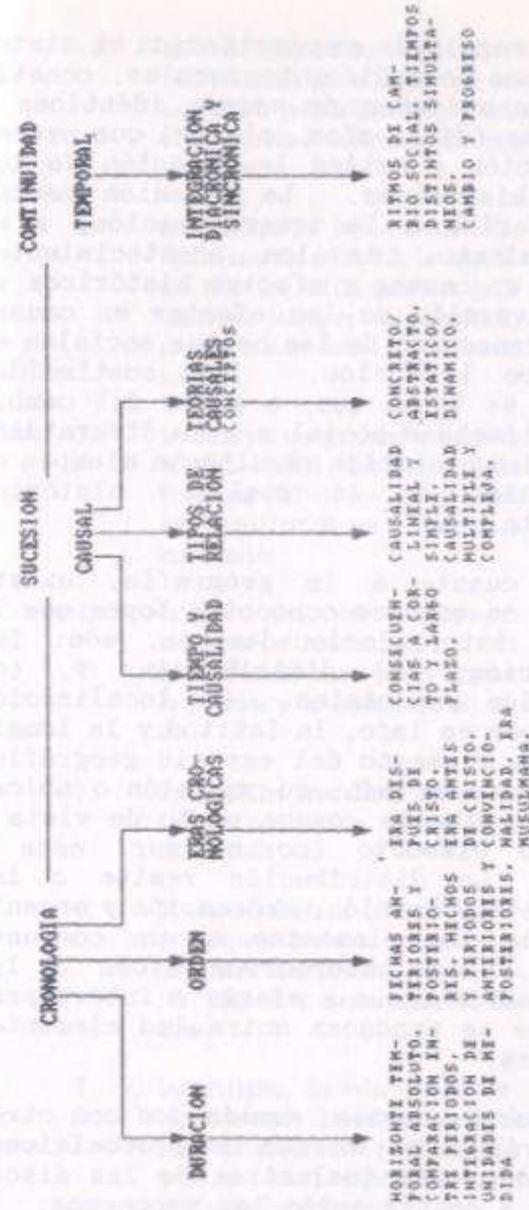


UNA CLASIFICACION DE LAS PRINCIPALES NOCIONES NECESARIAS PARA DOMINAR EL TIEMPO HISTORICO

La cronología es considerada un sistema continuo de medidas temporales, constituido por unidades de encaje idénticas u homogéneas (días, años, siglos) que ordena la situación y estima la duración de los sucesos históricos. La sucesión causal está referida a la transformación, y al encadenamiento, de los acontecimientos sociales en causas y efectos históricos y, a la conversión de los efectos en causas con el transcurso de los hechos sociales en el tiempo histórico. Por continuidad temporal se tiene que, a pesar del cambio o discontinuidad social y a su diversidad, la realidad histórica resultante siempre es continuación de la realidad histórica precedente.

En cuanto a la geografía, existe consenso en que los conceptos toques que la definen, interrelacionadamente, son: (a) localización; (b) distribución; y, (c) interacción espaciales. La localización indica, por un lado, la latitud y la longitud de un elemento del espacio geográfico y, por el otro lado, su posición o ubicación en relación con un punto de vista o con otro elemento (norte, sur, este u oeste). La distribución remite a las pautas de disposición, ordenación y organización de los elementos en un conjunto espacial. La interacción alude a las relaciones de causa a efecto e interdependencia que se producen entre los elementos espaciales.

Estos conceptos, combinados con otros menos jerárquicos, forman las proposiciones consideradas más inclusivas de las disciplinas. A continuación las exponemos:



UNA CLASIFICACION DE LAS PRINCIPALES
NOCIONES NECESARIAS PARA DOMINAR EL
TIEMPO HISTORICO

La cronología es considerada un sistema continuo de medidas temporales, constituido por unidades de encaje idénticas u homogéneas (días, años, siglos) que ordena la situación y estima la duración de los sucesos históricos. La sucesión causal está referida a la transformación, y al encadenamiento, de los acontecimientos sociales en causas y efectos históricos y, a la conversión de los efectos en causas con el transcurso de los hechos sociales en el tiempo histórico. Por continuidad temporal se tiene que, a pesar del cambio o discontinuidad social y a su diversidad, la realidad histórica resultante siempre es continuación de la realidad histórica precedente.

En cuanto a la geografía, existe consenso en que los conceptos topos que la definen, interrelacionadamente, son: (a) localización; (b) distribución; y, (c) interacción espaciales. La localización indica, por un lado, la latitud y la longitud de un elemento del espacio geográfico y, por el otro lado, su posición o ubicación en relación con un punto de vista o con otro elemento (norte, sur, este u oeste). La distribución remite a las pautas de disposición, ordenación y organización de los elementos en un conjunto espacial. La interacción alude a las relaciones de causa a efecto e interdependencia que se producen entre los elementos espaciales.

Estos conceptos, combinados con otros menos jerárquicos, forman las proposiciones consideradas más inclusivas de las disciplinas. A continuación las exponemos:

1. Las actividades humanas y su localización se encuentran afectadas por las condiciones medioambientales, y ante ellas se producen diferentes ajustes y respuestas.
2. La actividad del hombre modifica las condiciones del medio. En la actualidad todos los medios naturales de la superficie terrestre están afectados, en mayor o menor medida, por la acción humana.
3. Los recursos son propiedades evaluadas del medio natural. Los recursos de la Tierra son finitos, por ello el hombre debe planificar su uso y promover su conservación.
4. La vida humana, como toda forma de vida, produce residuos. Los residuos de la actividad humana pueden originar la polución y la degradación del medio.
5. Los complejos naturales y humanos dan lugar a paisajes con una morfología diferenciada.
6. El comportamiento de los individuos y de los grupos sociales se adapta a la percepción subjetiva del entorno y a las imágenes y mapas mentales del mismo.
7. Las actitudes, los valores y los sentimientos ante la naturaleza y el medio varían histórica y culturalmente e influyen en el comportamiento geográfico de los hombres.

8. La población y las actividades humanas están localizadas en el espacio, y su distribución da origen a modelos espaciales.
9. La disposición espacial de las actividades económicas genera pautas de distribución de los usos del suelo en la superficie terrestre.
10. La distancia, la accesibilidad y la centralidad influyen en la localización de las actividades económicas y en los usos del suelo.
11. El poblamiento y las actividades humanas se encuentran organizadas jerárquicamente.
12. Los movimientos y las mallas de transporte contribuyen a estructurar el espacio terrestre.
13. Las actividades humanas generan procesos de difusión espacial.
14. En la superficie terrestre existen áreas diferenciadas con algún grado de organización.
15. La superficie terrestre puede ser considerada a diversas escalas. Las escalas regional y local son particularmente significativas en el estudio geográfico.
16. El poder político y la organización estatal contribuyen de manera decisiva a la estructuración del espacio terrestre.

17. En la medida que la propiedad, y otros factores sociales y culturales, condicionen la localización y el uso del espacio, éste es también producto social.
18. Las desigualdades entre los hombres generan competencias y conflictos por el uso del espacio y el aprovechamiento de los recursos.

(Capel y Col., 1984, pp 43-44).

Dentro de esta misma línea de organización proposicional en torno a conceptos claves u organizadores, Benejam (1989) suministra un ejemplo de cómo identificó los conceptos básicos y los aplicó al estudio de la ciudad, enmarcándolo dentro del enfoque radical:

Puede que la ciudad no sea como imaginas (percepción previa del sujeto).

La ciudad no se sitúa de forma aleatoria (racionalidad)

La ciudad no ha sido siempre igual (continuidad y cambio)

La ciudad tiene una diferenciación interna (desigualdad)

Las ciudades tienen una jerarquía (interdependencia y comunicación)

Los problemas de la ciudad se resuelven de acuerdo con los intereses de quienes tienen el poder (conflicto - consenso)

Las ciudades no son todas iguales (diversidad: similitud y diferencia). Las ciudades podrían ser diferentes de como son (valores) (Benejam, 1984, p. 45).

Naish (1982), por su parte, muestra dos "mapas" o representaciones esquemáticas de organización jerárquica de conceptos que son reproducidos en los Gráficos 4 y 5.

Los "mapas" expuestos representan relaciones de subordinación y supraordinación conceptuales y pueden ser utilizados como recursos instruccionales para organizar los contenidos e identificar los conceptos inclusivos relevantes (según el enfoque o modelo teórico que el docente adopte), para guiar la enseñanza estructurada de las disciplinas o uno de sus tópicos, al comparar su concordancia con el mapa conceptual de la disciplina correspondiente que han estructurado los estudiantes. Este último refleja lo que el alumno ya sabe, a partir de lo cual se debe facilitar la planificación de su aprendizaje posterior.

Mapear la estructura cognoscitiva implica principalmente determinar la existencia de conceptos y proposiciones inclusivas, así como su grado de claridad, estabilidad, relación y jerarquía. Básicamente, la técnica del "mapeo" cognoscitivo está fundada en que "dado un cierto conjunto de conceptos, el alumno los disponga en un diagrama, de acuerdo con ciertas reglas, de modo que de la configuración obtenida surgirá cómo el alumno ve esos conceptos y su relación con otros (Moreira, 1982, p. 130). Hay que hacer la salvedad de que la aplicación de la técnica, concebida de esa manera, no puede ser usada en niños o estudiantes pequeños. Con ellos, el docente, por medio de una entrevista, entresacaría y dispondría los conceptos en un "mapa".

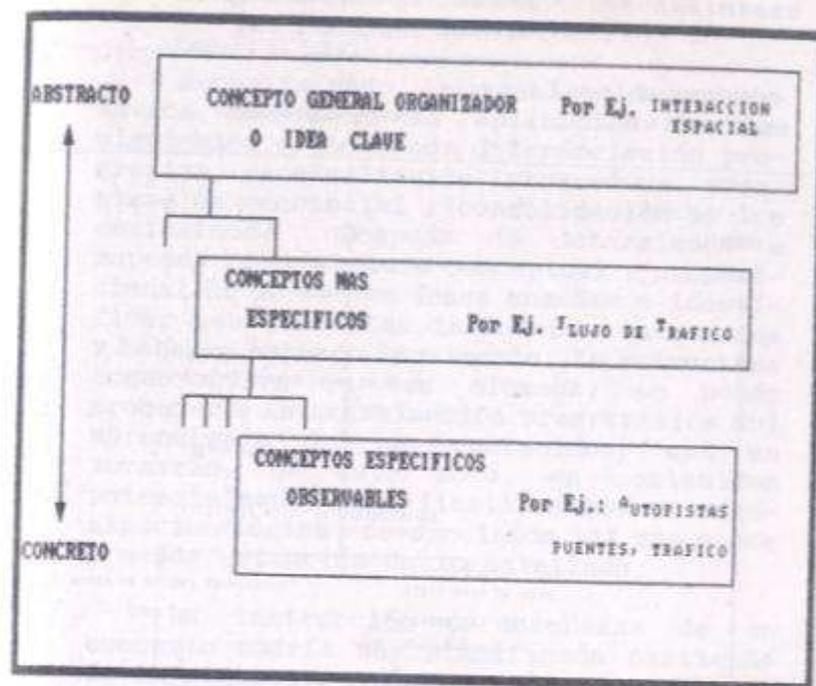


GRAFICO 4
UNA JERARQUIA DE CONCEPTOS

CONCEPTOS ORGANIZADORES:

LOCALIZACIÓN, DISTANCIA, DISTRIBUCIÓN, ASOCIACIÓN, REGIÓN, MOVIMIENTO, INTERacción, ESCALA, CAMBIO ESPACIAL A TRAVÉS DEL TIEMPO.

CONCEPTOS SUSTANTIVOS

PUNTO DE VISTA GEOGRÁFICO

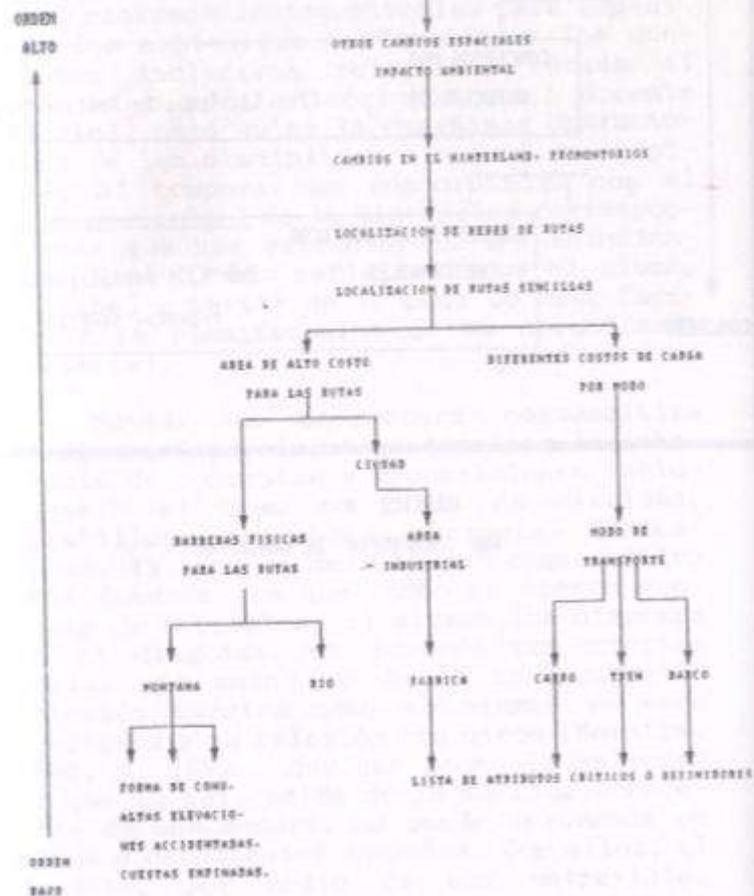


GRÁFICO 5

ALGUNOS RESULTADOS DE UNA JERARQUÍA INVOLUCRADA EN LA ORGANIZACIÓN DE UNA RED DE TRANSPORTE TOMADA DE UN PAPEL DE TRABAJO DE EL PROYECTO DE EDUCACIÓN ECONÓMICA DE GEOGRAFÍA DE LA ASOCIACIÓN DE DOCENTES DE GEOGRAFÍA DE VICTORIA, AUSTRALIA, ABRIL DE 1976.

LA ORGANIZACIÓN PROGRAMÁTICA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Recapitulando, la organización programática comprende la aplicación de los siguientes principios: diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación de los contenidos. Después de determinada o mapeada la estructura conceptual y proposicional de lo que se desea enseñar e identificar los conceptos inclusores relevantes y haberse mapeado igualmente, la estructura cognoscitiva de los alumnos, se puede proceder a la organización programática del aprendizaje de los contenidos, que se tornarán, de este modo, en contenidos potencialmente significativos por su organización lógica, favoreciendo así una mayor y mejor retención de lo asimilado.

La instrucción o enseñanza de un concepto podría ser planificada partiendo de la siguiente secuencia:

1. Selección del concepto de acuerdo con los mapas de la estructura disciplinaria y de la estructura cognoscitiva de los estudiantes.
2. Definición de sus atributos de criterio, su amplitud y ejemplos.

3. De acuerdo con la etapa de desarrollo intelectual de los alumnos y de su conocimiento previo, decidir el tipo de aprendizaje a escoger: (a) por formación, análisis discriminativo, abstracción, diferenciación, generación y prueba de hipótesis, y generalización; o, (b) por asimilación (subordinada, supraordinada o combinatoria).
4. Escogencia de los organizadores previos y del método, técnicas y medios instruccionales.
5. Evaluación de su aprendizaje a través de su aplicación en la significación de una situación o identificando nuevos ejemplos.

NOTAS

1. La Estructura Cognoscitiva es producto de la progresiva interacción física y social del sujeto con su entorno, mediada principalmente por el intercambio simbólico o comunicativo, espontáneo e informal o formalizado, con los otros, regulado a su vez por el contexto socio-cultural de pertenencia que mediatiza ideológicamente las significaciones que estructura como propias el sujeto, por tanto sus ideas pueden ser inclusoras o contradictorias, dependiendo del aparato cultural que las legitima o ilegítima socialmente, respecto de los nuevos conocimientos escolares, ya que también éstos son expresión de valoraciones ideológicas sancionadas por los agentes del poder, como institucionalmente legítimas en una escuela que no es neutra. Ante esta situación, la alternativa estaría en favorecer la construcción cognitiva crítica de los estudiantes por vía de incitar la confrontación conflictuada y sistematizada de la conformidad o correspondencia entre los hechos u objetos y la representación, o conocimiento, que de ellos tengan como certeza.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Benejam, P. (1989). *Los contenidos de ciencias sociales. Cuadernos de Pedagogía, Nº 168*. Barcelona, España.
- Capel, H. y Cl. (1984). *La Geografía ante la Reforma Educativa*. *GeoCrítica*, 53, Barcelona, España.
- Graves, N (1985). *La Enseñanza de la Geografía*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Moreira, M. (1982). *A teoría de aprendizaje de David Ausubel: Textos seleccionados*. Porto Alegre: Universidad Federal de Rio Grande Do sul.
- Naish, M. (1982). *Mental Development and the learning of geography*. *New UNESCO Source Book for Geography Teaching*. Longman /The UNESCO press
- Novak, J. (1979). *The Reception Learning Paradigm*. Cornell University. Presented to NARST Meeting, Atlanta, March 21.
- Novak, J. (1988). *El Constructivismo Humano*. En Porlan, y Col. (Comp.) *Constructivismo y Enseñanza de la Ciencia*. México: Diada Editores.
- Pages, J. (1989). *Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico*. En Rodríguez, F. (Ed). *Enseñar Historia*. Barcelona: Laia.

Pozo, I. (1985). **El niño y la historia.**
Madrid: M.E.C..

El Autor

JORGE DIAZ PINA

Profesor de Ciencias Sociales
Instituto Pedagógico de Maracay (1985)
Auxiliar de Investigación
dirigido por Rigoberto Lanz
Profesor en la U.E.N "Sergio Medina"
Las Tejerías (Aragua)