

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO A TRAVÉS DEL MAPA CONCEPTUAL COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE COMÚN DENTRO DE UN CICLO HABITUAL EN LA CLASE DE HISTORIA

*Filiberto Romo Aguilar, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Email: filiromo@comunidad.unam.mx, www.palabradeclio.com.mx*

Resumen. En este trabajo se analiza la manera en que un grupo de alumnos de Nivel Medio Superior (entre 15 y 18 años), en México, aprendieron a utilizar los Mapas Conceptuales en las clases ordinarias de la asignatura de Historia para obtener un aprendizaje conceptual en menos tiempo y más efectivo. Los estudiantes, miembros de una escuela privada incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM., fueron conminados a aprender a través de este método y a realizar mapas conceptuales significativos desde la perspectiva de las formas del aprendizaje de Ausubel. El recurso didáctico utilizado fue a través de Mapas Conceptuales realizados con Cmap Tools para representar el conocimiento adquirido durante la clase. El uso de Cmaps en un Aula de Preparatoria para comprender los temas del currículo oficial, hizo ver que el logro de Aprendizajes Significativos se incrementa a través de los Mapas Conceptuales.

Palabras Claves: Mapas Conceptuales, Historia, Nivel Medio

1 Introducción

Hace dos años en la conferencia de mapas conceptuales en Malta, el autor del presente trabajo comenzó la investigación en torno a la utilidad del mapa conceptual para grupos de bachillerato medio superior. Tratando de observar si el aprendizaje conceptual se llevaba a cabo en menos tiempo y era más efectivo dentro de las temáticas que de suyo implicaban analizar y entender conceptos complejos de naturaleza histórico-social. En el presente ciclo escolar de la asignatura de Historia a nivel bachillerato del sistema de educación mexicano (también llamado preparatoria) se comenzó a aplicar ya la metodología del mapa conceptual dentro del ciclo normal de la materia poniendo énfasis en la descripción y metodología de David Ausubel con la finalidad de observar cómo se aprenden los contenidos de la materia de Historia al aplicar las distinciones sobre los tipos de aprendizaje significativo que forman parte del modelo de Ausubel.

En esta ocasión, a diferencia de la experiencia previa que se tuvo con los mapas conceptuales aplicados a una de las actividades extra escolares específicas como los llamados simulacros de la ONU. Decidí llevar el uso de las técnicas de Ausubel a la asignatura escolar, en el ciclo normal de clase (2013-2014).

El Instituto donde se usó la metodología debe seguir un programa oficial incorporado a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de temas históricos que se enseñan a los educandos; pero dentro de ese programa existe un margen de maniobra, denominado libertad de cátedra en el cual se permite que los recursos y estrategias didácticos puedan variar a decisión del maestro en el aula. En este caso, la decisión fue mostrar y aplicar el método de Ausubel a su descripción del aprendizaje significativo a la clase a través de la elaboración individual de mapas conceptuales por medio del aparato conceptual de los tipos de aprendizaje significativo.

2 Objetivos

El objetivo fue la implementación de los pasos de cómo elaborar un mapa conceptual a partir del aparato referencial de Ausubel, teniendo por objetivo principal mejorar los resultados en el aprendizaje de la asignatura de Historia, al mismo tiempo que generar una herramienta que los alumnos puedan utilizar transversalmente para el resto de materias del bachillerato, siendo sobre todo de utilidad inmediata para las materias lógico-matemáticas y por supuesto también para las de otras áreas.

Así usando la triple diferenciación formal entre los tipos de aprendizaje subordinado, superordenado y combinatorio y con la finalidad de analizar si a través del énfasis puesto en esos tres tipos de aprendizaje había mejoras significativas en el aprendizaje de la asignatura y no ya solamente en una actividad específica extracurricular como lo había sido el modelo de las naciones unidas.

3 Referencial Teórico

En esta ocasión a diferencia de la prueba realizada con alumnos que no tenían referencial teórico sobre los temas a enseñar, el alumnado era ya conocedor a *grosso modo* de los temas a aprender, así que más que iniciar el procedimiento a partir de una desinformación previa, se partía de conceptos previamente trabajados en ciclos de enseñanza previos, pero con la salvedad de no haberlos abordado con el aparato propio de un mapa conceptual, sino más bien desde la narrativa histórica coloquial, incluso informal y no con la distinción específica de conceptos tal y como se usan en el modelo de Ausubel del aprendizaje significativo.

En esta ocasión el mapa conceptual se construiría basado en la información que los alumnos ya disponían para determinar las conexiones que existían entre lo que se enseña y lo que el alumno ya conoce (Novak, 2000). Por lo cual, en esta ocasión como en la investigación previa, la organización del conocimiento precedente en los alumnos, restringía al mismo tiempo que potenciaba el aprendizaje de los nuevos conceptos sobre el tema. Esto es, la creación de un aprendizaje significativo a partir de los subsumidores que el alumno ya poseía, pero agregando nuevos y más específicos subsumidores a lo largo de la clase.

Por lo que antes de la realización del Mapa Conceptual se les pidió a los alumnos que fueran capaces de generar proposiciones conceptuales de lo que iban aprender en clase.

Es importante mencionar que la disposición a aprender a través de este método se puso a consideración de los alumnos, siendo así que no gustó a todos los alumnos, que acostumbrados a una clase donde primara el ensayo libre y la captura de información de manera desordenada, tenían que hacer el esfuerzo de clasificar sus subsumidores de acuerdo a la inclusividad o exclusividad de los mismos. Sin embargo, haciendo referencia a los resultados que obtendrían de seguir este método, los alumnos decidieron poner a prueba el método durante dos meses, después de los cuales valorarían si se continuaba o no con esta metodología. El resultado fue bastante alentador, pues después de terminados los dos meses, decidieron continuar con este procedimiento. Cosa que debe considerarse un logro notable, pues como dice Novak para que el aprendizaje sea significativo tiene que ser en primera instancia algo que el alumno esté en disposición de aprender.

Dice Gowin “La enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno” (Gowin, 1981) Es decir, a través de las proposiciones que individualmente elaboraron los alumnos se llevaron a cabo dos mapas conceptuales, el primero que generó la recursividad de cada alumno y el segundo que consideró la recursividad del grupo entero a partir de la suma de proposiciones de todo el grupo. De modo tal que los temas expuestos por el profesor se convirtieron en aprendizajes significantes para el alumnado.

Las partes que constituyen el procedimiento de trabajo fueron equivalentes a las formas de aprendizaje significativo de Ausubel, esto es:

Aprendizaje Subordinado	Referido a los conceptos que el alumno debe dominar (Asimilativo) ya sobre la temática a estudiar (Tipos de Gobierno, tipos de Economías, Tipos de Sociedades), es decir el conocimiento previo, gracias al cual podrá asimilar el conocimiento nuevo y a partir del cual podrá hacer la diferenciación progresiva, bajando de los conceptos más generales (más inclusivos) a los conceptos más específicos (menos inclusivos).
Aprendizaje Superordenado	El conocimiento nuevo que adquiere el alumno durante la clase (Gobiernos específicos a lo largo de la Historia, cambios específicos de economía en la historia de cada pueblo, reestructuración de caracteres sociales en la conformación de cada nación, etc.) que le permite llevar a cabo la reconciliación integrativa de los conceptos nuevos con los que ya previamente conocía o con los subsumidores que se le habían enseñado durante la clase.
Aprendizaje Combinatorio	La organización de conocimiento que elabora el alumno a partir de lo que ya sabía y lo que ha aprendido en el mapa conceptual que él mismo elabora. Estableciendo gracias a esto la recursividad del conocimiento que ya poseía y el que él mismo adquirió.

4 Metodología o Procedimiento

El trabajo se llevó a cabo con cuatro grupos de enseñanza media superior (llamado preparatoria en México), dos de cuarto grado de bachillerato (primero de preparatoria) y dos de quinto grado (segundo de preparatoria). Cada alumno y en cada grupo hicieron un mapa conceptual de todo lo que habían visto durante sus clases de Historia cada dos meses. De tal modo que se analizó la realización de los mapas conceptuales al final del curso. Observando criterios tales como el análisis del desglose del mapa conceptual, para poder ver las semejanzas y diferencias que había entre la comprensión de un grupo y otro del mismo grado. Usando la herramienta de comparar un mapa conceptual con otro de la misma aplicación de *emaptools*, se pudo observar cuales eran los conceptos recurrentes y a partir de ellos elaborar evaluaciones conjuntas para grupos que de suyo tenían su propio ritmo de aprendizaje diferenciado.

Las partes que constituyen el procedimiento de trabajo fueron equivalentes a las formas de aprendizaje significativo de Ausubel, esto es se indujo a los alumnos a los conceptos de historia que tenían que manejar, de tal modo que supieran identificar en categorías cuales conceptos de Historia pueden ser clasificados en grupos de comprensión más universal (subsumidores), además de aprender a distinguir entre conceptos que se pueden utilizar como sujetos de las proposiciones históricas (conceptos específicos) y cuales se pueden utilizar como predicados de las mismas proposiciones (conceptos generales). La elaboración de proposiciones históricas fue enfatizada a través de comparaciones con proposiciones relacionadas a otras áreas del conocimiento.

Por otro lado el hacer metodológicamente los mapas conceptuales permitió que el alumno fuera capaz de percatarse de la diferenciación progresiva de los conceptos, esto es, que existen jerarquías conceptuales entre los conceptos más inclusivos (categorías históricas generales como Democracia, Monarquía, Dictadura, etc.) y aquellos menos inclusivos (conceptos específicos que ejemplifican en sus etapas más particulares la adopción de la democracia en el Imperio Austro-Húngaro, el tipo de Monarquía Constitucional Inglesa, la Dictadura Fascista, etc.) Nuevamente a través del Principio de la no centralidad del libro de texto (Moreira 2000)



Figura 1: Sección de un Mapa conceptual resultante de un grupo de 40 en el cual se señalan en verde los conceptos que se igualaron a otro grupo distinto del mismo grado (56% de los conceptos y 45% de las proposiciones se igualaron)

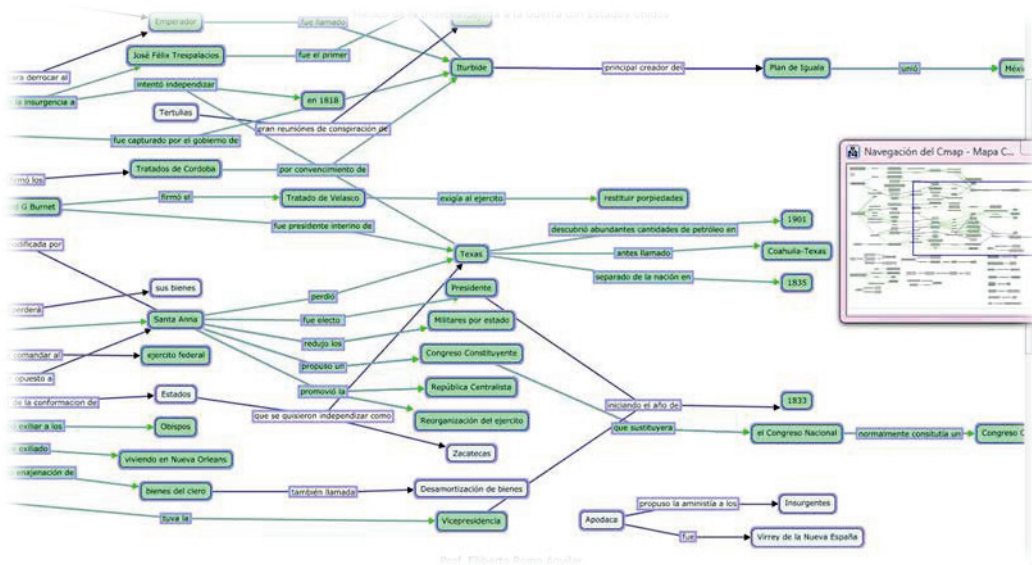


Figura 2: Sección de un Mapa conceptual resultante de un grupo de 5º en el cual se señalan en verde los conceptos que se igualaron a otro grupo distinto del mismo grado (60% de los conceptos y 79% de las proposiciones se igualaron)

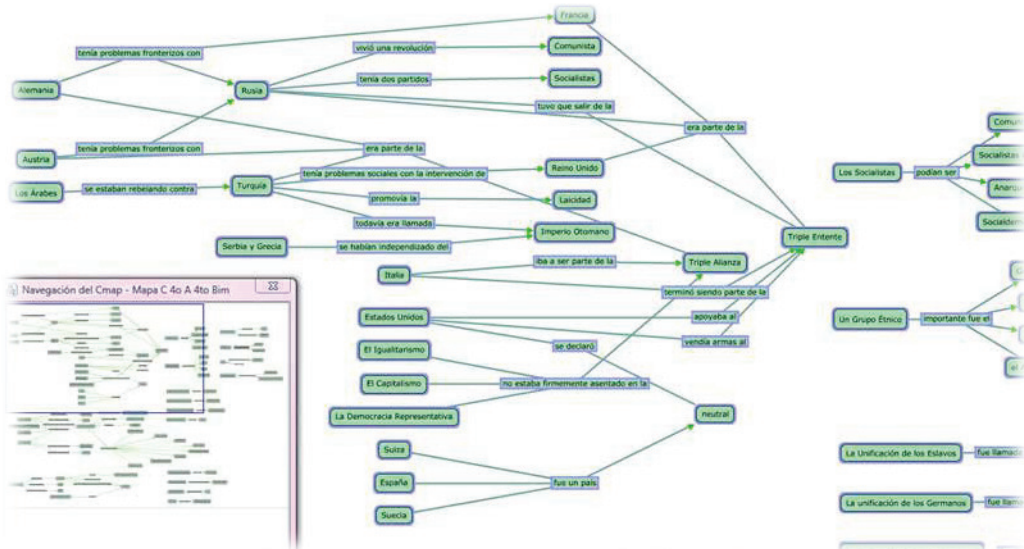


Figura 3: Sección de un Mapa conceptual resultante de un grupo de 4º en el cual se señalan en verde parte de las 77 proposiciones que se igualaron a otro grupo distinto del mismo grado, incrementando cada vez el número de proposiciones coincidentes

5 Evaluación y Resultados

El resultado de esta metodología didáctica fue muy positivo tanto para el profesor que la aplicó como para los alumnos que trabajaron los mapas conceptuales a partir del modelo de Ausubel. Pues la relación significativa-significado que adquirieron sobre los temas de Historia vistos fue más profunda, debido a que ya podían establecer nexos no solo entre la información previamente aprendida y la nueva información conceptual adquirida en la elaboración de su mapa así como el mapa grupal. Incluso los alumnos consideraron que el mapa conceptual se volvía una guía más fiable para estudiar que sus propios apuntes.

Los alumnos nuevamente devolvieron significados más específicos sobre el tema con mayor conocimiento de por qué lo hacían así. Incrementando con el paso del tiempo la cantidad de proposiciones que eran capaces de elaborar y por tanto generando mapas conceptuales cada vez más complejos y profundos.

Y finalmente la incorporación sustantiva, no arbitraria del conocimiento, pues el alumno elabora su propio mapa conceptual a partir del cual incorpora su conocimiento del tema, con la necesidad de hacer la transferencia de conocimiento explicando el porqué de la selección significativa de los conceptos utilizados, tanto a nivel

sujeto, como a nivel predicado, esto es, reafirmando la categorización comprensiva en términos lógicos y por tanto aprendiendo a describir y enfrentar situaciones de suyo conocidas o desconocidas con mayor univocidad e equivocidad de acuerdo a las necesidades. Adquiriendo por tanto las herramientas del aprendizaje superordenado pues tienen que buscar los conceptos integradores a partir de textos leídos o afirmaciones del profesor.

6 Agradecimientos

Agradezco a la Asociación de Historiadores Mexicanos Palabra de Clío A.C. por el apoyo prestado para la elaboración de este trabajo, muy particularmente a Amanda Cruz por su inspiración para lograr estos resultados, así como al Bachillerato del Instituto Técnico y Cultural, S.C., sobre todo a mis excelentes alumnos por su trabajo al hacer los mapas conceptuales y finalmente a la Sra. Michelle Sepold por traer al mundo el ser máspreciado e inspirador que uno puede tener, nuestra hija.

Bibliografía

- Moreira, Marco Antonio. (S/F). Aprendizaje significativo y Mapas Conceptuales. Slideshare.
- Ausubel, D.P. (2000). The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Dondrecht: Kluwer Academis Publishers.
- Gowin, D. Bob (1981). Educating. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, p. 210.
- Moreira, Marco Antonio. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: VISOR. p. 100.
- Novak J. D. (2000), Ensinando Ciencia para A Comprensao: una visao Construtivista, Lisboa: Plátano, p. 41.