

XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia.
Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 2017.

Una relación problemática: La adquisición de prerrequisitos durante la escolarización primaria y las dificultades para pensar históricamente la realidad social en la escuela secundaria.

Barbero, Maria Cecilia, Morichetti, Maria.

Cita:

Barbero, Maria Cecilia, Morichetti, Maria (2017). *Una relación problemática: La adquisición de prerrequisitos durante la escolarización primaria y las dificultades para pensar históricamente la realidad social en la escuela secundaria*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/695>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Jornadas Interescuelas

Mesa 127: “La enseñanza de la Historia, las Humanidades y las Ciencias Sociales en la Escuela Pública hoy: Reformas institucionales, recursos pedagógicos y prácticas docentes en la sociedad de la información”.

Una relación problemática: La adquisición de prerrequisitos durante la escolarización primaria y las dificultades para pensar históricamente la realidad social en la escuela secundaria.

Autoras: Profesoras María Cecilia Barbero (Profesora del Liceo n°9 “Santiago Derqui”) y María Morichetti (ex profesora del Liceo n°9 “Santiago Derqui”)

“Para Publicar en actas”**1. Contexto del estudio de caso**

El estudio de caso lo realizamos en nuestro lugar de trabajo, el Liceo No. 9 “Santiago Derqui” del Distrito Escolar 10, un colegio de gestión estatal del barrio de Belgrano “R”, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El Liceo tuvo un régimen de Proyecto 13 desde 1970, y a partir de 1989 se desarrolló paralelamente el Ciclo General Básico (CBG), un proyecto que no tuvo continuidad, y quedó reducido a unos pocos colegios de la ciudad de Buenos Aires. En 2014 se implementó en el colegio, como en el resto de la ciudad de Buenos Aires, el proyecto de Nueva Escuela Secundaria (NES), que apunta a repensar tanto lo curricular como los espacios y la estructura del funcionamiento institucional. Primero y segundo año se ubican en un Ciclo Básico de Formación General, mientras que tercero, cuarto y quinto años se integran a la Formación Orientada.

Razones de la elección del tema de investigación

“(…) Sea cual fuere la manera de intervenir y las metas a alcanzar, incluso cuando la práctica educativa parece carecer de metas y de modos sistemáticos de actuación, *en la práctica educativa están implicados problemas científico- técnicos y problemas ético-políticos.*

(...)Teniendo en cuenta estas consideraciones, no pueden tratarse los problemas científico- técnicos, presentes en toda teoría de la enseñanza de forma aislada y desconectada de los concomitantes e incluso precedentes problemas ético-políticos.”(1)

La Didáctica de las Ciencias Sociales (como otras didácticas específicas), se asienta explícita o implícitamente, como afirma Benejam, en concepciones y decisiones que involucran *qué se enseña, cómo se aprende, cómo se enseña, y para qué enseñar* (2).

Sin embargo, es común que los marcos interpretativos no se expliciten, probablemente porque en muchos casos los propios docentes no somos conscientes de ellos. Las corrientes interpretativa y crítica en las que enmarcamos nuestra tarea, consideran a la realidad social una *construcción*, un producto de acciones humanas *situadas* en un contexto histórico- social. Para analizar e interpretar esta realidad compleja y conflictiva, diferente de la natural, es preciso un abordaje multidisciplinario basado en un aprendizaje funcional. Constatamos año tras año que, cuando las relaciones entre conocimientos previos y nuevos conceptos son arbitrarias, al carecer de sentido sólo pueden fijarse memorísticamente de modo superficial y mecánico. Introducir a los alumnos en el conocimiento significativo (3), abre la posibilidad de una fijación comprensiva de los conceptos y significados construidos, y permite que puedan reutilizarse.

(1) **PÉREZ GÓMEZ, A.**, (1989). “Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de la instrucción.”. En: Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gómez, A. La enseñanza su teoría y su práctica. 3ª. Ed. Madrid. Akal. Pág. 323. La bastardilla nos pertenece.

(2) - **BENEJAM, Pilar**, (1993). “Los contenidos de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del Profesorado”. En: Montero Mesa, L.- Ves, J.M. (Edit.) Las Didácticas específicas en la formación del Profesorado. Santiago de Compostela. Tórculo Editores. 1993.

(3) -**AUSUBEL, D. P. - NOVAK, J. D. - HANESIAN, H.**, (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trad. Mario Sandoval P. México, Editorial Trillas.

Enfrentadas a las dificultades para construir conocimientos significativos sobre el mundo social en primer año, tratamos de precisar cuáles limitaciones en los pre-requisitos para el trabajo intelectual condicionan la competencia disciplinar en la construcción del

conocimiento histórico. La problemática excede los conocimientos específicos de la disciplina como tal.

De modo que nos planteamos un trabajo de investigación sobre dos ejes, en busca de estrategias para mejorar las trayectorias escolares y fomentar la autonomía personal y académica de los alumnos. Nos enfocamos en primer lugar en los conocimientos escolarizados sobre el objeto y los métodos de la Historia, como facilitadores u obstaculizadores para pensar históricamente la realidad social. Y en segundo lugar en el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas, que permiten a los alumnos operar con el conocimiento.

El universo de la muestra de nuestra investigación está constituido por un total de cuatro divisiones de primer año de turnos mañana y tarde del Liceo No. 9 (que tiene en total seis primeros años). La recolección de datos se realizó entre 2012 y 2016 analizando las evaluaciones pronósticas de cada división al comienzo del año lectivo, las producciones individuales y grupales escritas (evaluaciones trimestrales y ejercitaciones) y las formas de participación en clase.

Las evaluaciones pronósticas nos proveyeron de información cuantitativa y cualitativamente significativa sobre importantes dificultades sobre el universo de ideas previas y el manejo de la lecto-escritura de los alumnos ingresantes. El seguimiento de los aprendizajes individuales y los resultados grupales en el espacio curricular del aula durante los trimestres evidenció los avances parciales. El registro, análisis y evaluación de la información recolectada permitió localizar regularidades tanto en errores como en problemas de comprensión.

Conocimientos escolarizados e ideas previas de los ingresantes a primer año

Los alumnos ingresantes no tienen práctica en “pensar históricamente” la realidad social. Para interpretarla y comprenderla en término de procesos, los alumnos necesitan manejar habilidades teóricas e instrumentales. Porque si bien la historia se ocupa de lo singular, para investigarla y estudiarla hay que construir regularidades a través de conceptos, modelos conceptuales, categorías y procesos- tipo, que luego puedan aplicarse a sociedades concretas en el tiempo. En la construcción del conocimiento de lo social son

necesarios instrumentos de interpretación como los conceptos de tiempo y espacio, causas y consecuencias, cambios y continuidades, acontecimiento y procesos, conflicto y consenso, crisis, etc.

Las ideas previas (supuestos previos, conocimiento del sentido común, concepciones o esquemas alternativos) pueden adoptar, según Carretero (4), la forma de representaciones difusas o de modelos explicativos coherentes. Lo concreto es su persistencia, porque los alumnos no tienen conciencia de ellas al aplicarlas. Incluso cuando creemos que se está produciendo un cambio conceptual y los saberes anteriores se reorganizan progresivamente hacia los conocimientos disciplinares, los estudiantes vuelven a emplearlas. Por eso es posible que un alumno de cuarto año, cuando escucha a su profesora de Historia referirse a los grupos criollos conspirativos de 1810, afirme - “¡Ah!, eran *under...*”. (5) Sean concepciones espontáneas, transmitidas socialmente o analógicas (tomadas de las ciencias formales), es necesario detectarlas y explorarlas porque inciden continuamente en la práctica docente de “traducir los códigos cotidianos a los disciplinares y viceversa”. (6)

Aunque las relaciones humanas están atravesadas por intereses e intenciones que *no son naturales*, las representaciones sobre lo social de los ingresantes están mediadas por ideas previas en las que prima la naturalización. Por eso les cuesta localizar y explicar racionalmente las causas de los problemas sociales.

Dado que las dinámicas sociales los enfrentan con procesos complejos, en los que deben interrelacionar factores políticos, económicos, religiosos, y culturales, a los estudiantes les resulta más sencillo pensar lo histórico como una estructura estática. Aún se manejan con una “comprensión simple”, centrada en los aspectos materiales o

(4)- **CARRETERO, Mario- LÓPEZ MANJÓN, Asunción- JACOTT, Liliana**, (1997). 4. “La explicación causal de distintos hechos históricos”. En: Carretero, Mario y otros. *Construir y Enseñar. Las ciencias Sociales y la Historia*. Bs. As. Aique.

(5) En todas las citas de frases de los alumnos a lo largo del trabajo se reproducen la ortografía y la gramática originales.

(6) **CARRETERO, Mario- LÓPEZ MANJÓN, Asunción- JACOTT, Liliana**, (1997). 4. “La explicación causal de distintos hechos históricos”. En: Carretero, Mario y otros. *Construir y Enseñar. Las ciencias Sociales y la Historia*. Bs. As. Aique. Pág.248.

cotidianos de los temas a analizar, y en valoraciones morales elementales en términos de “buenos” y “malos”. Por las dificultades para abstraer, además, es habitual que encarnen los conceptos en personas o situaciones concretas. No tienen incorporadas nociones como división del trabajo, de “grupos dirigentes y grupos subordinados”, fundamentos de las divisiones sociales (poder, riqueza, conocimiento etc.). La organización política prácticamente no se asocia con gobierno, leyes. Mucho menos con división de poderes, niveles de gobierno, funcionarios y organismos que integran cada uno, formas de participación de la población, sufragio, control de funcionarios, etc. No existe noción de que la organización política implica una estructura y una dinámica. El funcionamiento de lo político aparece como un fenómeno independiente de la sociedad en la que surge. “Generalmente, los adolescentes analizan los fenómenos políticos en términos simplistas, (...) El poder político aparece encarnado únicamente en una figura, a la que se atribuye una capacidad de decisión ilimitada. Desde esta perspectiva, no se tiene en cuenta que el presidente no es el único depositario del poder político ni de los múltiples condicionamientos que normalmente sufre tal poder, procedentes de los grupos que detentan el poder económico, ideológico y también político.”(7).

El universo de las ideas previas involucra también la comprensión empática. Entendemos la empatía como la “disposición y capacidad para entender las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado” (8). Pero a lo largo del trabajo del año volvemos a encontrar numerosos ejemplos de empatía intemporal o ahistórica (con estereotipos que no varían a lo largo de la Historia) y de empatía acrítica (presentismo).

(7)- Ministerio de Educación. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Polimodal. Propuestas para el aula No. 7. Material para docentes. Ciencias Sociales. Diciembre 2000.

(8)- “GRUPO VALLADOLID”. (1994). *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Universidad de Valladolid. Instituto de Ciencias de la Educación. Pág. 168. “Entender” no implica compartir la intencionalidad o la metodología de los actores sociales estudiados.

Aisenberg expone la paradoja: mientras los adultos esperamos que el conocimiento del pasado ayude a comprender el presente, los alumnos proyectan al pasado enfoques sociales, políticos e ideológicos actuales (9).

Competencias lecto- comprensivas y textualidad (10)

Las Ciencias Sociales (y la Historia entre ellas), tal como afirma Aróstegui, son “una operación de conocimiento y un lenguaje” (11). El lenguaje, construye y transmite sentidos sobre objetos, acciones y relaciones sociales.

El desarrollo insuficiente de las capacidades lingüísticas se traduce en dificultades para construir conocimientos, y para comunicarlos. Incluso nuevas formas de expresión y nuevas estructuras de lenguaje que los alumnos incorporan y difunden a través de los dispositivos tecnológicos, les resultan insuficientes para leer en forma comprensiva, registrar lo significativo, construir conceptos, explicar, describir o argumentar.

(9)- **AISENBERG, Beatriz** (1994). “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria”. En: **AISENBERG, Beatriz- ALDEROQUI, Silvia (Comps.)**. *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.

(10)- Para organizar los problemas de lecto-escritura que advertimos nos basamos en los siguientes textos:

CARBONE DE PALMA, Graciela (Directora), (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores/ Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Col. Investigaciones en Educación.

KRISCAUTZKY DE FASCE, Gabriela- MASINE, Beatriz- SOLARI, Nora, (1999). *Cuando escribimos. Taller de escritura para adolescentes*. 3ª ed. Buenos Aires.. A-Z Editora. Serie Talleres.

REPÚBLICA ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Nueva Escuela No. 17. Lengua. Enero 1995.

VIRAMONTE DE ÁVALOS, Magdalena (Comp.), (2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires. Ediciones Colihue.. Col. Nuevos Caminos.

(11)- **ARÓSTEGUI, Julio**, (1995). *La investigación histórica. Teoría y método*. Barcelona. Crítica/ Grijalbo Mondadori.

En el espacio escolar (en el que también circulan y se consumen bienes simbólicos) han irrumpido nuevos patrones infocomunicacionales perceptivos y estéticos, producto de las nuevas tecnologías digitales y las industrias culturales masivas, en las representaciones del mundo de nuestros alumnos existe una preeminencia de lo multisensorial y lo inestable. Además, la navegación en red los ha familiarizado con imágenes fragmentadas porque a través de vínculos y enlaces el hipertexto cambia la linealidad de la escritura del texto impreso.

En relación con la incorporación de las TICs “(...) se hace necesario realizar una aclaración sobre la frecuente confusión entre “aptitudes para la información” y “aptitudes para las tecnologías de información”. La primera expresión es más amplia, incluye a la segunda (...) Más precisamente, hemos preferido la expresión “aptitudes para el acceso y uso de la información”, en el sentido de las competencias necesarias para reconocer una necesidad de información y para encontrar, evaluar, usar y comunicar información para atender requerimientos de investigación o resolución de problemas. Este alcance comprende el desarrollo de habilidades de pensamiento y desarrollo del discurso, de uso de tecnologías de información y de uso de fuentes de información en general.” (12)

Los alumnos tienen problemas para formar imágenes mentales sobre lo que leen porque sus recursos lingüísticos y conceptuales no son suficientes para interactuar con los textos, comprenderlos y otorgarles sentido. Interpretan erróneamente la información de los textos y el sentido de las consignas en las evaluaciones, no pueden reelaborar como textos ajenos, ni elaborar textos propios.

En los últimos años distintos fenómenos impiden a los estudiantes extraer de un texto escrito o explicación oral, la información pertinente. Uno es la reducción alarmante del vocabulario del alumno promedio. El otro es la falta de adiestramiento en la lectura. En la medida que ésta no se automatiza, toda la atención se pone en la decodificación del texto, y no en la comprensión de su contenido. Esta doble tarea simultánea sólo es factible cuando la lectura se convierte en un sobreaprendizaje.

(12)- **SANLLORENTI, Ana.** Algo más que información: la necesaria alianza entre información y comprensión. En: La Gaceta de Económicas. Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Domingo 27 de abril de 2003.

Respecto de la reducción del vocabulario, en “El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad”, Jesús González Requena analiza las características del discurso televisivo dominante en términos que encontramos aplicables al que circula más recientemente en celulares, tablets , notebooks y netbooks: “(...) un discurso que exige a cada uno de sus segmentos una plana legibilidad (su umbral máximo de complejidad semántica se establece a partir del mínimo común denominador de competencia decodificadora definido por el espectador medio, del que se postula además, para cada momento de emisión, un grado mínimo de atención) y que se ve por ello condenado a la obviedad, a la banalidad, a la redundancia (...) un discurso que se quiere plena y constantemente accesible y compatible, para su destinatario, con cualquier otra actividad, y que excluye, por tanto, cualquier tipo de esfuerzo, de trabajo de lectura (...) (13)

El desarrollo de las capacidades lingüísticas y la producción de textos

Poner ideas en texto implica planificar una serie de operaciones. En primer lugar, reformular la información leída combinando contenidos conceptuales con recursos lexicales y gramaticales. Y en un segundo paso, organizarla, jerarquizando e integrando sus diferentes partes. De otro modo, el resultado será una repetición literal (parcial o total) de los textos dados. Los textos que los alumnos producen en ejercitaciones parciales y evaluaciones trimestrales producen no son usualmente efectivos en su intención comunicativa, por la interrelación de una amplia serie de factores, que trataremos de sintetizar.

Dificultades con ortografía y gramática

La primera dificultad en la producción de textos es que los estudiantes no dominan la ortografía básica correspondiente al nivel, y esto incluye el uso arbitrario de mayúsculas y minúsculas, y de signos básicos de puntuación. Tampoco respetan las reglas gramaticales, como la correspondencia singular-plural, lo que le quita cohesión al texto además, emplean indebidamente los adverbios.

(13)- **GONZÁLEZ REQUENA, Jesús.** *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad.* 3ª. Ed. Madrid. Ediciones Cátedra, 1995. Col. Signo e imagen Pág. 146 en adelante.

a) Dificultades con la cohesión y la coherencia

Creemos que esta problemática no se relaciona tanto con la falta de técnicas de estudio efectivas como con el limitado vocabulario que los adolescentes manejan. Sumada a los errores de ortografía compromete la inteligibilidad de los textos.

La falta de recursos lexicales les dificulta buscar sinónimos y parafrasear, y motiva incluso que recurran a las muletillas (“es como”, “o sea”, “tipo”). El vocabulario limitado hace que en las explicaciones o descripciones, encontremos neologismos de su creación, o términos inadecuados para reemplazar los que no manejan. Usualmente no hallan los sustantivos adecuados para funcionar como hipónimos e hiperónimos. También es frecuente que, al memorizar sin comprender, utilicen palabras por proximidad de sonido. Estas dificultades se combinan con un problema de actitud frente a los textos: no releen lo que escriben, para corregirlo. El trabajo de escritura, por breve que sea, es recursivo, hasta la redacción definitiva del texto. “(...) La escritura es un proceso en el que la coherencia textural se alcanza a fuerza de precisar y reestructurar el texto todo lo que haga falta hasta obtener su formulación final” (14). Por la falta de práctica ejercitando construcciones gramaticales pasan inadvertidas mínimas alteraciones en la redacción que cambian totalmente el sentido de las afirmaciones. Las contradicciones internas (habitualmente el remate de las explicaciones suele ser la negación de lo que se afirma al comienzo) dejan en claro que los conceptos se memorizaron sin comprenderlos.

- *Garradores (manos prensiles)*
- *transacción* (por transición)
- *tirocracia* (por timocracia)
- *“En este período (el Paleolítico) los humanos para cazar iban en manada (de amuchos).*
- *“(En el Paleolítico) presentaban síntomas de ser cazadores” .*

b. 1) Dificultades para responder con oraciones completas

Las definiciones, explicaciones y/o descripciones no se desarrollan generalmente en oraciones completas. Este modo de redactar contribuye a perpetuar redacciones fragmentarias .

- *“Creencias del Neolítico: Gran Madre”*
- *“Monoteísmo: que creen en un sólo Dios”*
- *“Romanización: cultura romana.”*

b.2) Dificultades para definir

Lo más usual es la definición por tautología. Pero además generalmente no eligen un hipónimo para comenzar a definir. Se dispersan sin precisar si lo que van a definir es una forma de gobierno, un grupo social, una manifestación artística, una creencia religiosa o un cargo político.

- Hacha de mano o biface:

En el principio del paleolítico el hombre utilizaba el hacha de mano la cuál podía cortar carne muy fácilmente y romper el hueso.

- División del trabajo:

“División del trabajo es cuando en una ciudad, o aldea, las personas dividen el trabajo para satisfacer sus necesidades”

- Imperio:

El emperador es quien decide sobre la paz y la guerra, sobre la economía, y sobre todos los asuntos que puedan ocurrir en la ciudad. El imperio es desde donde el emperador decide todas estas cosas.

- Musulmanes:

“Hera una ciudad que se empezó a expandirse por África.”

b.3) Dificultades para comparar

Comparar para establecer similitudes o diferencias es un proceso cognitivo muy complejo, porque implica una doble operación: localizar los parámetros, categorías o elementos a comparar y establecer luego las analogías o contrastes. En general, los

estudiantes asientan la comparación sobre elementos diferentes. También suelen omitir ejes temáticos importantes o seleccionar ejes temáticos no significativos.

Comparen las sociedades de Egipto y la Mesopotamia asiática, estableciendo similitudes y diferencias.

- “*Diferencias: la mesopotamia tienen los ríos Eufrates y Tigris, y los egipcios tienen al río Nilo. Distintos gobernadores. Se dividen en Alto Egipto u Bajo Egipto, y Alta Mesopotamia y Baja Mesopotamia. Dividen el trabajo.*”
- “*Algunas sociedades de Mesopotamia tenían gobiernos descentralizados, Egipto no; Egipto tenía un faraón, la Mesopotamia no, los reyes eran llamados de otro modo: Mesopotamia tenían zigurat (torres observatorio) Egipto no. Las ciudades egipcias no tenían murallas, las de Mesopotamia sí. Egipto no estaba entre dos ríos. Las de Mesopotamia sí.*”

b.4) Dificultades para jerarquizar la información

Les cuesta identificar en lecturas y explicaciones orales lo significativo, y abundan en detalles anecdóticos. Esta dificultad les impide jerarquizar la información.

- “*Consecuencias sociales de las conquistas romanas: cuando Roma conquistó Grecia aprende a darse lujos, como hacer fiestas, usar brazaletes de oro y darse lujos.*”

b.5) Dificultades para relacionar

Lo que se desarrolló en clase, trabajosamente, *como un proceso*, es simplificado por los alumnos reduciéndolo a una enumeración en la que no se establecen relaciones entre los contenidos. No pueden *desandar* el desarrollo del tema y repiten afirmaciones sin comprenderlas cabalmente. Lo hayan “resumido” solos o con ayuda de algún adulto, el resultado es el mismo: se redujo la extensión de los contenidos para que *pudieran memorizarlos*. Por eso, las conclusiones son una enumeración de datos compartimentados, agregados de modo aditivo, o mal integrados, formando un “mosaico”.

Establecer la relación entre los cambios climáticos ocurridos al finalizar el Paleolítico Superior y las innovaciones de la “Revolución Neolítica”:

- “El período Neolítico es considerado una revolución *por que* en el Paleolítico fue el *periodo* en el que comenzaron a *desarrollarce* las primeras formas de una cultura. Ellos *se empezaron* a usar la piedra tallada, hacían sus chozas con pieles de animales, *ha* construir sus armas (, cuchillos, *achas* de mano, etc) comenzaron a cazar, su economía era parasitaria. En cambio en el neolítico aparecieron las primeras civilizaciones, comenzaron a tener una economía productiva, aparece la *domesticacion* de vegetales, esto fue lo que produjo *excedentes*, entonces *se comenzaron a juntarce* los clanes , luego, las aldeas, pueblos, las ciudades, los Estados.”

Búsqueda de estrategias para acompañar las trayectorias escolares

“Los procesos de aprendizaje hacen referencia a la forma en que el alumno procesa la información que tiene que estudiar (...) las estrategias de enseñanza serían el conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades. Estas decisiones afectarían tanto al tipo de materiales que deben presentarse para ser aprendidos como a su organización y a las actividades que deben desarrollarse con los mismos, y tendrían por finalidad hacer que su procesamiento fuera óptimo”. (15)

Los alumnos realmente han aprendido cuando pueden *operar* con el conocimiento, por lo que es necesario plantearse y plantearles que procedimientos y contenidos conceptuales son didácticamente inseparables. Esto nos obliga a tomar en cuenta en sus expectativas de logro, el trayecto para llegar a la construcción del conocimiento, entendido como proceso y como producto.

(15) Carretero, Mario- Pozo, Juan Ignacio- Asensio, Mikel (Compiladores). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor. 1989. Col. Aprendizaje Vol. XLVII. Pág. 214.

Los alumnos han rutinizado modos de trabajar que, por su misma cotidianeidad, les han obturado la posibilidad de ver otros caminos posibles. Para abandonar la repetición memorística, necesitan transitar diferentes instancias de evaluación (individuales, en grupo, en diferentes soportes, con y sin material de consulta, domiciliarias, o participando en clase). En el caso de las evaluaciones trimestrales, se los familiariza con los contenidos, las características y las dificultades de las ejercitaciones que se incluirán en ellas. Los estudiantes ejercitan antes de las evaluaciones con el material ya trabajado en clase (carpetas, fotocopias, libros de texto), secuenciando cronológicamente, organizando síntesis, formulando explicaciones, justificaciones o argumentaciones, construyendo definiciones, localizando sobre mapas, estableciendo relaciones, comparando textos o imágenes, analizando y describiendo ilustraciones, etc.. Para complementar esta estrategia, es necesario acompañar a los alumnos mientras ejercitan la práctica de una habilidad hasta que alcancen cierto grado de dominio sobre ella. Esto puede permitirles planificarla progresivamente de modo cada vez más eficaz y automatizarla. El objetivo es que puedan acceder a la instancia de la *metacognición*, desandando los pasos que ejecutaron para llegar a los resultados.

En una segunda etapa, se trata de convertir la devolución de evaluaciones escritas en actividades de autoevaluación y coevaluación (con el docente o compañeros) para generar situaciones en las que los alumnos puedan exponer sus dificultades, y solicitar aclaraciones. Las evaluaciones se incorporan de este modo al proceso mismo de enseñanza- aprendizaje, no ya como cierre de un tema o unidad, sino como instancias en las que los estudiantes puedan tomar conciencia de sus tipos y grados de logro en estrategias y contenidos. También se explicitan los criterios de corrección (claridad y precisión en la redacción, capacidad de argumentación, uso del vocabulario específico, ubicación espacio-temporal, posibilidad de establecer relaciones, y comparaciones, etc). Tratamos de orientar la intervención pedagógica según las características y necesidades de cada grupo, y volver regularmente al estado de sus aprendizajes para que los estudiantes puedan adquirir un mayor protagonismo. Insistir en explicar los criterios de corrección no garantiza que todos los alumnos los comprendan, acepten y tomen en cuenta para reorientar el aprendizaje. Su internalización va a producirse según la trayectoria escolar de cada estudiante. Todo lo que antecede obliga a plantearse un

manejo más flexible del tiempo, porque debemos incorporar la necesidad de dar respuesta a demandas no previstas.

Las expectativas de logro apuntan a que los alumnos puedan extraer información de diferentes fuentes e interpretarla, para transferirla y aplicarla a nuevas situaciones. Para interpelar sus ideas previas se hace necesario contraponer una lógica aún infantil a la lógica disciplinar. Esto implica diseñar instancias didácticas en las que las explicaciones del “sentido común” resulten insuficientes para resolver situaciones problemáticas. Estos conflictos cognitivos obligan a los estudiantes a argumentar para defender o justificar sus ideas previas, y poner en evidencia sus limitaciones. Es un primer paso para desnaturalizarlas y reestructurarlas conceptualmente.

La significatividad trabaja a partir de una selección de ideas explicativa. Esto nos obliga a realizar recortes de la realidad para hacerla más inteligible, combinando elementos teóricos con referencias empíricas. Para organizar los contenidos previamente seleccionados las ideas más potentes o inclusoras funcionan como conceptos estructurantes y pueden convertirse en ejes de unidades didácticas por su mayor nivel de inclusión (conceptual, procedimental y teórica). Los otros conceptos y las actividades correspondientes “convergen” hacia ellos y se jerarquizan siguiendo un orden lógico para favorecer el aprendizaje. En Primer Año combinamos conceptos estructurantes con conceptos disciplinares y transdisciplinares que atraviesan las relaciones con Geografía y con Formación Ética y Ciudadana. Se trata de que en cada etapa los estudiantes se los apropien y vuelvan a ellos de un modo recursivo para utilizarlos con mayor complejidad y profundidad en la etapa siguiente. El objetivo de las disciplinas que se agrupan en el Área de Ciencias Sociales, es comprender y explicar las acciones de las personas en sociedad. Los sujetos sociales se constituyen como tales en un contexto histórico, espacial y cultural. Los conceptos estructurantes que organizan los contenidos de primer año se ordenan de esta manera: los **sujetos sociales** ubicados en un **tiempo** y un **espacio**, satisfacen sus **necesidades** transformando la naturaleza a través del **trabajo** y las **creaciones culturales**. Estas creaciones incluyen: **instituciones, prácticas, normas, valores, creencias, conocimientos y formas de producción**. En las relaciones entre los sujetos sociales surgen **consensos, desacuerdos y conflictos**. Como conceptos disciplinares y transdisciplinares seleccionamos, entre otros: causas; consecuencias;

multicausalidad; hechos; procesos; cambios; continuidades; sociedad; civilización; poder; identidad; alteridad; similitudes; diferencias; Estado; crisis.

El manejo de la temporalidad en primer año es difícil de aprehender. Para superar esta dificultad, tratamos de trabajar intensivamente con rudimentos de cronología como la división en edades, la ubicación de acontecimientos y procesos en líneas de tiempo, la organización de secuencias y la aplicación de categorías temporales como sincronía, simultaneidad, sucesión, etc. Pero la contextualización de los hechos y los procesos sociales excede la simple ubicación cronológica. Consiste en ubicarlos dentro de un marco general que les dé sentido, de entender la historicidad de acciones y formas de pensar del pasado, lo que nos lleva nuevamente a la empatía histórica.

Consideramos indispensable insistir con la práctica de la lectura comprensiva en clase, que les permita localizar las ideas principales y las palabras o expresiones-clave, pero también identificar causas y consecuencias, continuidades y cambios, similitudes y diferencias para que logren apropiarse del sentido de lo que leen.

Entendemos que cada estudiante enmarcado en el encuadre institucional tiene su propio desarrollo, y que la Nueva Escuela Secundaria debe trabajar con criterios de continuidad para que los requisitos que no haya logrado internalizar en primer año puedan ser incorporados en el segundo año de su formación elemental. Una parte de ellos, seguramente, llegarán a las expectativas de logro sobre habilidades y contenidos conceptuales en los plazos previstos. Pero otros deberán seguir trabajando en su consecución en el transcurso de la formación general y la formación específica.

BIBLIOGRAFÍA:

- **AISENBERG, Beatriz** (1994). “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria”. En: **AISENBERG, Beatriz-ALDEROQUI, Silvia (Comps.)**. *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.
- **ARÓSTEGUI, Julio**, (1995). *La investigación histórica. Teoría y método*. Barcelona. Crítica/ Grijalbo Mondadori..
- **AUSUBEL, D. P. - NOVAK, J. D. - HANESIAN, H.**, (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trad. Mario Sandoval P. México, Editorial Trillas.
- **BENEJAM, Pilar** (1993). “Los contenidos de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del Profesorado”. En: MONTERO MESA, L.- VES, J. M. (Edit.). *Las Didácticas Específicas en la formación del Profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo Editores.
- **BENEJAM, Pilar- PAGÉS, Joan (Coord.) COMES, Pilar- QUINQUER, Dolors**, (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Institut de Ciències de l’Educació Universitat Barcelona-Horsori.
- **CARBONE DE PALMA, Graciela (Dir.)**, (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores/ Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Col. Investigaciones en Educación.
- **CARRETERO, Mario- LÓPEZ MANJÓN, Asunción- JACOTT, Liliana**, (1997). 4. “La explicación causal de distintos hechos históricos”. En: Carretero, Mario y otros. *Construir y Enseñar. Las ciencias Sociales y la Historia*. Bs. As. Aique.
- **CARRETERO, M.- POZO, J. I.- ASECIO M.**, (1989). “La comprensión del tiempo histórico”. En: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor.
- **CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN**. Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico. 2014. (2013).
- **CHEVALARD, Yves**, (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Bs. As. Aique. Serie Psicología Cognitiva y Educación.

- **COLL, César- POZO, Juan Ignacio- SARABIA, Bernabé- VALLS, Enric**, (1992). *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*. Madrid. Santillana.. Serie Aula XXI/ Santillana
- **COLL Salvador, C.** (1994). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires. Paidós.
- **DOMÍNGUEZ CASTILLO, Jesús**, (1997). La solución de problemas en Ciencias Sociales. En: Pozo Municio, Juan Ignacio (Coord.). *La solución de problemas*. Buenos Aires. Aula XXI/ Santillana.
- **FERRÉS I PRATS, Joan**, (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona. Ediciones Paidós. Col. Papeles de Pedagogía No. 45.
- **FINOCCHIO, Silvia**, (1997). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Ediciones Troquel. Educación. Serie FLACSO.
- **FONTANA, Josep**, (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona. Crítica.. Col. Nuevos Instrumentos Universitarios.
- **GIMENO SACRISTÁN, José- PÉREZ GÓMEZ, Angel I.**, (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. 3ª. Ed. Madrid. Ediciones Morata.. Col. Pedagogía. Manuales.
- **GIMENO SACRISTÁN, J.- PÉREZ GÓMEZ, A.**, (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3ª. Ed. Madrid. Akal.
- **GÓMEZ, Alberto Luis**. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla. Díada.. Col. Investigación y Enseñanza. Serie: Fundamentos No. 12.
- **GONZÁLEZ MUÑOZ, Ma. Carmen**, (1996). *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid. Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales/ Organización de Estados Iberoamericanos.
- **GRUPO CRONOS**, (1997). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. Aula de Innovación educativa N° 61 año VII, Barcelona.
- **“GRUPO VALLADOLID”**, (1994). La comprensión de la Historia por los adolescentes. Valladolid. Universidad de Valladolid. Instituto de Ciencias de la Educación..

- **HIERREZUELO, J.- MONTERO, A.** (1988). *La ciencia de los alumnos*. Barcelona. Editorial Laia/MEC.
- **JORBA, Jaume- SANMARTÍ, Neus.** “La función pedagógica de la evaluación” .(1993). En: Revista Aula de Innovación Educativa 20. Barcelona. Graó.
- **KRISCAUTZKY DE FASCE, Gabriela- MASINE, Beatriz- SOLARI, Nora.** (1999). *Cuando escribimos. Taller de escritura para adolescentes*. 3ª ed. Buenos Aires.. A-Z Editora. Serie Talleres.
- **MOGLIA, Patricia** (1994). *Significación y sentido. La tarea de enseñar Historia en la escuela media*. Universidad de Buenos Aires. UBA y los Profesores Secundarios. UBA XXI. Serie Historia.
- **PAGÉS, Joan** (1997). “El tiempo histórico”. En: Benejam Pilar y Pagés, Joan (Coord.). Comes Pilar- Quinquer Dolors. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. I.C.E. (Institut de Ciències de l’Educació)/ Editorial Horsori. Col. Cuadernos de Formación del Profesorado No. 6
- **PAGÉS, Joan,** (1997). “Líneas de Investigación en Didácticas de las Ciencias Sociales”. En: Benejam, Pilar- Pagés Joan (Coord)- Comes, Pilar, Quinquer Dolors. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE Horsori. Universitat de Barcelona.
- **PÉREZ GÓMEZ, A.,** (1989). “Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción.”. En: Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gómez, A. *La enseñanza su teoría y su práctica*. 3ª. Ed. Madrid. Akal.
- **PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.,** (1994). “Enseñar para la comprensión”. En: Gimeno Sacristán, José- Pérez Gómez, Angel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. 3ª. Ed. Madrid. Ediciones Morata. 1994. Col. Pedagogía. Manuales.
- **POZO, Juan Ignacio- CARRETERO, Mario,** (1983). “El adolescente como historiador”. En: *Infancia y Aprendizaje*. No 23. Madrid. Aprendizaje S.A.
- **POZO, Juan Ignacio- ASESIO Mikel- CARRETERO Mario,** (1989). “Modelos de aprendizaje- enseñanza de la Historia”. En: Carretero, Mario- Pozo, Juan Ignacio- Asensio, Mikel (Compiladores). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor. Col. Aprendizaje Vol. XLVII.

- **PRATS, Joaquín.** “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Notas para un debate deseable)” (1997). En: *La formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales/ Díada Editora (Sevilla).
- **REPÚBLICA ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN.** Nueva Escuela No. 17. Enero 1995.
- **TREPAT, C.- COMES, Pilar,** (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. ICE- Graó.
- **TREPAT CARBONELL, C. A.** (1985). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona. ICE- Graó. .
- **VIRAMONTE DE ÁVALOS, Magdalena (comp.),** (2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires. Ediciones Colihue. Col. Nuevos Caminos. .