

**Título:**

INVESTIGACION EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA. Interrogando el grado de actualidad y relevancia de las secuencias de actividades de aprendizaje en Ciencias Sociales.

**Autor:**

Dr. Sergio Merino <sup>1</sup>

**Introducción.**

El presente trabajo tiene como objeto presentar un avance de un problema de indagación en el campo de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, que busca interpretar el pensamiento y acción del profesorado al planificar las actividades de aprendizaje. Las tareas escolares dan cuenta en forma explícita de la intencionalidad del docente en el marco de la enseñanza y su implicancia en el aprendizaje y comprensión de los alumnos.

Se desarrollarán, de modo sucinto, los siguientes aspectos: el sentido de investigar las prácticas de enseñanza, algunos problemas observados en el marco de la enseñanza y dos ideas para conceptualizar las actividades en el campo didáctico (la relación con la construcción del conocimiento y la comprensión en el aula y como componente central de la programación de la enseñanza).

**Investigación en y sobre las prácticas de enseñanza.**

La investigación en torno a las prácticas de enseñanza constituye un proceso riguroso de indagación, de descubrimiento y de acceso a una nueva comprensión del oficio de enseñar. Supone una construcción teórica que permite a los docentes realizar una reflexión más profunda sobre las actividades que promueven, sus consecuencias e implicaciones en la tarea cotidiana.

Las investigaciones en este campo nos abren interrogantes, nos instalan en las controversias, nos enseñan, en más de una oportunidad, aristas desconocidas; nos inspiran para la realización de nuevas prácticas. Es posible estudiar las mismas comprendiendo mejor la realidad en la que se inscriben, valorarlas, transformarlas y dotarlas de sentido moral (Litwin, 2008).

El conjunto de problemas y reflexiones que se comunican surgen del trabajo en la formación inicial docente y se recuperan para el diseño de un proyecto de investigación<sup>2</sup> que recorta como objeto de conocimiento e interrogación “las actividades de aprendizaje” que se presentan en las prácticas de la enseñanza en el área del conocimiento de las Ciencias Sociales.

La investigación educativa y en particular la investigación en el campo didáctico indaga las condiciones y contextos de la enseñanza de las disciplinas escolares. Se entiende la investigación como práctica social, inmersa y anclada en un determinado contexto socio-político, cultural, tecnológico e histórico que condiciona el oficio del investigador y sus producciones. El espíritu problematizador constituye un aporte relevante de la investigación al

---

<sup>1</sup> Docente e Investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Profesor visitante del Departamento de Ciencias Sociales de la Unidad Académica Río Gallegos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Correo electrónico: [sergiomerino@speedy.com.ar](mailto:sergiomerino@speedy.com.ar)

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación presentado a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, titulado: “Investigación en torno a las Prácticas de la Enseñanza. Análisis de las actividades para la construcción del conocimiento social”. 2008.

campo de la enseñanza; en tanto problematizar la realidad supone la capacidad y la mirada crítica para desnaturalizar lo que aparece como natural; es la posibilidad de traspasar con una pregunta, para dar cuenta de por qué las cosas son como son (Sirvent, 2.000).

Las actividades se constituyen así en un tema para indagar e intervenir. El trabajo sistemático en la formación de profesores posibilitó sistematizar distintas observaciones, registros de clases, proyectos de trabajo, programas y planificaciones áulicas que muestran una distancia significativa entre la renovación conceptual y metodológica de las ciencias sociales y el grado de actualidad y relevancia de las secuencias de actividades de aprendizaje. El siguiente cuadro recupera los principales problemas:

Cuadro 1. Algunos problemas relevados en torno a las actividades de aprendizaje.

- Ausencia de problematización del conocimiento.
- Escasa fundamentación en las opciones metodológicas.
- Falta de secuenciación y complejidad en las tareas propuestas como actividades.
- Poca variedad en la selección de los recursos didácticos.
- Predominio de actividades vinculadas con información, datos y hechos puntuales por sobre aquellas relacionadas con la cooperación, intercambio, conceptualización y explicación.
- Escaso trabajo sobre los errores, prejuicios e ideas iniciales de los alumnos.
- Escasos desafíos cognitivos en las consignas de trabajo propuestas.
- Dificultades en la redacción y claridad de las consignas de trabajo.
- Planteamiento homogéneo de las actividades.
- Las actividades no remiten a utilizar fuentes de información diversificadas.
- No se plantea la opcionalidad de ciertos trabajos a los alumnos que puedan realizar de forma voluntaria.
- Las consignas de trabajo escolar suelen ser mínimas, poco precisas, con enunciados generales y orales.
- Se transcriben consignas de los materiales en circulación – manuales, libros, guías, revistas, etc – reflejando escasa elaboración, creatividad y autonomía.

Fuente: elaboración propia.

El diseño de esta investigación es considerado como progresivo, que puede sufrir modificaciones en el análisis, dado que otros problemas pueden adquirir importancia. El proyecto busca introducir perspectivas y herramientas de la investigación en el análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas. Se plantea una aproximación metodológica desde la perspectiva cualitativa e interpretativa de la investigación. El trabajo se prevé desarrollar en cinco grandes etapas vinculadas entre sí:

Cuadro 2. Etapas en el trabajo de investigación.

1. Contextualización y planteo del problema.
2. Diseño de instrumentos y recolección de datos.
3. Análisis, interpretación y procesamiento de la información.
4. Redacción del informe final de investigación.
5. Socialización y transferencia de los resultados.

Fuente: elaboración propia.

### **Las Actividades en el campo didáctico: aproximaciones.**

El estudio que se plantea hace foco en la construcción de secuencias de actividades, interrogando su actualidad y relevancia considerando la pluralidad de métodos y esquemas conceptuales que caracterizan hoy el campo de las Ciencias Sociales. Cada una de estas ciencias posee sus propios modos de indagación y utilizan conceptos de alta complejidad y en ellos deberá iniciarse el alumno (Camilloni, 1988).

Se buscará entonces interrogar las actividades en el campo didáctico, con el fin de comprender las propuestas vigentes en las escuelas: ¿qué plantean?, ¿qué estimulan?, ¿qué promueven?, ¿qué acentúan?, ¿qué favorecen?, ¿qué procesos cognitivos comprometen?

En el trabajo cotidiano, los docentes eligen métodos, plantean secuencias, diseñan las estrategias para los diferentes momentos y proponen actividades. Por ello, “las actividades se instalan en un continuo que se inscribe en un método y en la secuencia con la que presentamos un tema, lo desarrollamos y pretendemos que se comprenda. Se trata del proceso que elegimos para enseñar algo” (Litwin, 2008: 90).

Las estrategias, como curso de acción que permite la implementación del método, implican una secuencia, difieren en el proceso de construcción del conocimiento y se van entrelazando con el objeto de favorecer una comprensión cabal. Seguramente, la edad de los estudiantes, sus intereses, su entorno cultural, las tradiciones de la enseñanza en el área, el acceso a las fuentes orientarán la elección de la secuencia más adecuada.

En la definición de las estrategias, también se ponen en juego modelos, es decir proyectos basados en una concepción de aprendizaje que orienta las actividades que despliega el docente y propone a sus estudiantes. Los modelos, sin embargo no sustituyen ni dejan de reflejar las cualidades comunicativas de los docentes, sus conocimientos en torno a ese tema y otros, la pasión que generan en las situaciones de aprender.

Los cursos de acción remiten a lo planeado o anticipado, como diferentes actividades que favorecen la comprensión. Tina Blythe (1999) describe la comprensión como la posibilidad de llevar a cabo actividades en torno a un tema que requieren pensamiento, tales como: dar explicaciones, encontrar pruebas y ejemplos, generalizar, realizar analogías, representar el tema de una forma diferente. Para lograr esta comprensión el docente puede iniciar su trabajo preguntando: por qué, cómo se comparan, qué pasaría si, cómo lo sabés. Estas preguntas desplegarán en los estudiantes actividades cognitivas de singular valor.

Revisando algunos aportes teóricos Litwin (2008), Camilloni (2007), Davini (2008), Anijovich (2006) se recuperan para este trabajo, dos ideas iniciales para conceptualizar:

#### Cuadro 3. Ideas teóricas para pensar las actividades de aprendizaje.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Primer Idea: Las actividades y su relación con la construcción del conocimiento y la comprensión en el aula.</li><li>▪ Segunda Idea: La centralidad de las actividades en el marco de la programación de la enseñanza.</li></ul> |
|--|

Fuente: elaboración propia.

**La primera idea** remite a que en cada área del conocimiento y en cada nivel de la enseñanza nos preguntamos cómo hacer, por medio de la enseñanza, para provocar aprendizajes más duraderos, más profundos, que recuperen el entusiasmo por aprender. El relato de casos,

experiencias, biografías, la presentación de enigmas o situaciones sorprendentes, ayudan siempre a presentar y desarrollar la exposición de un tema o problema. Sin embargo, los procesos de apropiación del conocimiento son más complejos: el aprendizaje no es automático y no es una certeza indiscutible que se aprenda por más que alguien nos enseñe, aun cuando lo haga bien. Lo que se sabe suele ser resistente a nuevas comprensiones. La transferencia de los conocimientos aprendidos en un contexto y en una situación, a otro contexto y a otra situación, no es sencilla si no se generan en los alumnos procesos de abstracción y conceptualización que la posibiliten.

En síntesis, la enseñanza requiere que se provoquen a los estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada la certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva con la ya conocida y no sólo cuando reciben nueva información.

Gloria Edelstein y Edith Litwin (1991) expresan que hay que idear distintos abordajes e integrar estrategias metodológicas que comprometan procesos cognitivos. Esto supone superar:

- Las pseudo actividades en donde los alumnos leen textos o reproducen la palabra autorizada. Se suelen denominar trabajos prácticos y en realidad son la mera exposición de similares o diferentes posturas frente a los temas.
- Los reiterados reduccionismos al entender la actividad como instancia de aplicación de la teoría o como la revisión o repaso que, tiene por objeto el simple almacenamiento o la recuperación de la información.

Se trata de comprometer procesos cognitivos como leer, conceptualizar, establecer relaciones entre conceptos, generalizar, abstraer, comparar, analizar, etc. Es decir entender y analizar las actividades como situación posibilitadora de los procesos constructivos por parte de los alumnos.

Las actividades se pueden enmarcar tanto en un obrar práctico como en la reflexión en torno a ese obrar. Pensar cómo resolvimos una actividad es una tarea más que, seguramente, ayudará a mejorar o entender la misma tarea con un mayor nivel de complejidad.

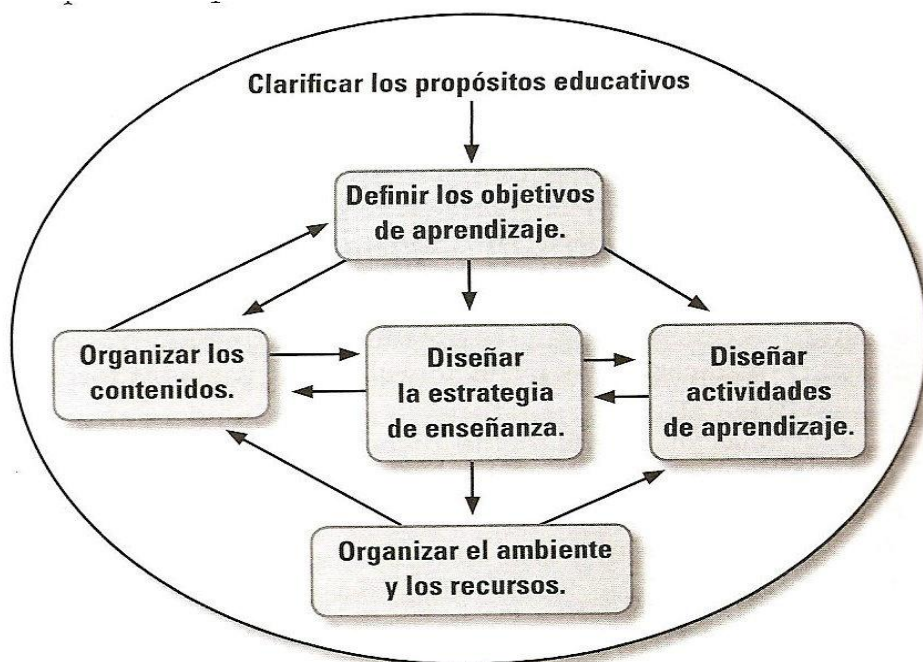
También en el obrar, que implica la realización de tareas, se pueden identificar tanto la acción espontánea del estudiante como la ejecución de una tarea programada o delineada por el docente. Por otra parte, la ejecución puede carecer de sentido para el que la realiza o, por el contrario, tener clara significación. Las acciones pueden guardar un orden y conexión, o carecer de él.

En la resolución de actividades a veces, se propone a los estudiantes tareas de lo más variadas, interesantes y creativas. Imaginamos cómo resolverlas y los desafíos o procesos de reflexión, análisis, síntesis o integración que generan. El mayor desafío consiste en prever los procesos cognitivos que los estudiantes desplegarán, realizando los docentes las actividades solicitadas. De este modo, se puede ayudar u orientar y brindar consejos prácticos para la resolución.

Una vez desarrolladas las actividades es interesante reconocer si en esa ejecución se utilizaron destrezas y conocimientos que no son los impartidos sino fruto de conocimientos anteriores, intereses particulares o experiencias pasadas.

**La segunda idea**, en el diseño de actividades, se prevén las tareas que realizarán los estudiantes para aprender, siguiendo una secuencia. Las mismas expresan el sentido último de la programación de la enseñanza para que los alumnos aprendan, asimilen contenidos y los elaboren, construyendo su propia experiencia. En el siguiente esquema María Cristina Davini plantea cómo las actividades deben guardar coherencia, relación e interdependencia con los demás componentes de la programación didáctica.

Cuadro 4. Programación de la enseñanza.



Fuente: esquema recuperado de Davini, María Cristina 2008.

La autora sostiene que las actividades de aprendizaje deberán ser coherentes con las características del contenido y con la estrategia de enseñanza adoptada. Las actividades que los docentes programan difieren según los propósitos que se persigan a lo largo de la clase. Es de interés también proponer, todas las veces que sea posible, actividades variadas para alcanzar un mismo objetivo. Esto permite que los alumnos puedan optar por la realización de la actividad que más les interesa o motive, favorecer la multiplicidad de propuestas en el mismo salón de clase y avanzar en una comprensión más compleja del mismo tema o problema.

Las actividades deben estar bien elegidas y además, es necesario prever una posible secuencia de tareas, considerando: actividades de apertura, de desarrollo, de integración final y actividades de revisión del proceso seguido (Davini, 2008). La secuencia no implica que todas las actividades deban ser realizadas en el corto tiempo de una única clase; el proceso puede llevar varias sesiones.

Al diseñar actividades Alicia Camilloni y Marcelo Levinas (1988) nos recomiendan siempre que fuera posible:

- Plantear preguntas alrededor de situaciones y hechos enigmáticos.
- Estimular a los alumnos para ir más allá de lo obvio.
- Plantear problemas con muchas soluciones posibles y aceptables y estimular la producción de respuestas alternativas.
- Plantear problemas que admitan respuestas con distintos niveles de calidad.
- Plantear problemas que exijan una solución precisa o rigurosa.
- Disponer la elaboración de revisiones periódicas de lo ya realizado.
- Promover la autoevaluación y la evaluación cooperativa de los resultados.
- Utilizar gran variedad de recursos didácticos.

- Promover la práctica de la transferencia de lo aprendido.
- Acentuar la importancia del manejo de la información, la apreciación de la carencia de misma, así como la organización y jerarquización de la información.
- Orientar hacia el manejo de fuentes variadas.
- Plantear problemas lo suficientemente versátiles como para ser elaborados y resueltos por individuos de edades diferentes.

La primera tarea de los docentes a la hora de llevar a la práctica una actividad por parte de los estudiantes es reconocer si ellos comprendieron la consigna referida a la tarea. Luego deben estimar y comunicar el tiempo asignado para la resolución y monitorear si es el adecuado con el objeto de realizar ajustes en el caso que sea necesario. Es posible que el tiempo que se asigna sea, para los estudiantes, un indicador más de la complejidad de la tarea. La ayuda óptima es una de las tantas preocupaciones del trabajo del docente: supervisar las actividades para reorientar los procesos cuando son erróneos, alentar a los estudiantes para su realización frente a las inseguridades y favorecer la concreción de mejores resoluciones en todos los casos. En la diversidad de propuestas es importante contemplar modos de resolución variados: el trabajo individual, en pareja, en pequeños grupos y con el grupo total.

Sobre las consignas de trabajo Rebeca Anijovich (2006) propone algunas características a modo de orientación, para evaluarlas antes de proponérselas a los alumnos:

- que le permitan al alumno desempeñar un papel activo y ser creador de nuevos saberes.
- que le exijan utilizar distintas fuentes de información y recursos variados.
- que posibiliten distintas respuestas correctas, que permitan la realización de variados productos, exponentes de aprendizaje.
- que sean relevantes para el universo de los alumnos, para sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y sus vivencias personales.
- que permitan establecer relaciones e integraciones con los conocimientos previos.
- que estimulen el desarrollo del pensamiento en muchas direcciones, formuladas mediante la explicitación de los procesos de pensamiento que se deben llevar a cabo.
- que estén ancladas en un contexto, esto es, un encuadre que permita incluir los elementos particulares y que limite el campo de lo posible para la resolución de la consigna.
- que estimulen el establecimiento de relaciones con otras disciplinas, áreas, campos, temas.
- que posibiliten la autoevaluación y la reflexión, tanto de los procesos como del producto del aprendizaje; por ejemplo, mediante preguntas como: “¿Qué te resultó fácil y qué difícil? Por qué?” “¿Qué le aconsejarías a otra persona o a otro grupo que tuviera que resolver este mismo problema?”.
- que planteen al alumno la necesidad de programar y organizar su propia tarea.
- que le permitan elegir modos, procedimientos, recursos, interlocutores, fuentes de información.
- que se relacionen con el mundo real e impliquen el aprovechamiento didáctico de situaciones reales relevantes.
- que posibiliten el trabajo en equipo, favoreciendo así la variedad de enfoques y perspectivas tanto como la profundización de la comprensión.
- que favorezcan la interacción social variada: el trabajo individual, el trabajo en grupos, el trabajo con los docentes.
- que demanden un tiempo de realización variado.

Destaca la autora que las consignas son la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar y deben tender a favorecer su autonomía, ser lo suficientemente precisas en su formulación. Identifica consignas metacognitivas, globales y la necesidad de trabajar con actividades auténticas.

Estas últimas, consideran la práctica profesional y los problemas del campo disciplinar específico, plantean cuestiones cercanas a la realidad del alumno, situaciones complejas de la vida real, cuestiones que interesen. Establece una graduación de niveles de autenticidad, complejidad e incertidumbre: consignas del tipo desafío académico, consignas del tipo desafío de escenarios y consignas del tipo problemas de la vida cotidiana.

La variedad de las actividades, las consignas obligatorias y optativas, la originalidad de las propuestas para evitar la rutinización desafiando los procesos cognitivos y el estímulo para que cada alumno se involucre de manera responsable en la concreción, no tiene recetas y forma parte del complejo y maravilloso oficio de enseñar (Litwin, 2008).

### **Reflexiones.**

Ayudar a resolver algunos problemas centrales de la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como el diseño de las actividades didácticas, requiere integrar modos de pensamiento acerca del dominio del conocimiento específico por parte del docente y construir creativamente variadas propuestas que hagan posible o favorezcan la construcción del conocimiento por parte del alumno. Es esta la tarea didáctica, en la cual se concentran los principales desafíos del quehacer docente, trabajo que deberá compartirse con otros profesores con el fin de buscar coherencia y complementariedad de los programas y facilitar los distintos recorridos o trayectorias de los alumnos en la escuela. De este modo, cobra real importancia indagar el uso que hacen los docentes al plantear actividades, teniendo como horizonte la elaboración de consignas de trabajo auténticas, favorecedoras del desarrollo de la comprensión en el aula.

### **Referencias bibliográficas.**

Aisenberg, Beatriz (2005): La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. Buenos Aires. Revista Lectura y vida, 26, 22-31.

Anijovich, R. y otros (2004): Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Anijovich, Rebeca (2006): Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración. Curso Materiales didácticos: selección y producción. FLACSO Argentina.

Antelo, Estanislao (1999): Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes. Buenos Aires, Editorial Santillana.

Atorresi, Ana (2005): Taller de Escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica. Curso de postgrado *Enseñanza de las ciencias sociales, construcción del conocimiento y actualización disciplinar*. FLACSO Argentina.

Blythe, T. y colaboradores (1999): La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Buenos Aires. Paidós.

Carretero, Mario y otros (2006): Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Camilloni, Alicia W. de; Levinas, Marcelo Leonardo (1988): Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Camilloni, Alicia W. de (2007): El saber didáctico. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Camilloni, Alicia W. de (1998): Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias

sociales. En: Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (compiladoras), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Davini, María Cristina (2008): Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Editorial Santillana.

Edelstein, Gloria; Litwin, Edith (1991): Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículo universitario. En Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Año XI, N° 19. Buenos Aires. 79-86.

Fernández Caso, María Victoria; Gurevich, Raquel (2007): Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Hollman, Verónica Carolina (2008): Las imágenes en la clase de geografía. En Revista Novedades Educativas. N° 215. Buenos Aires. Noviembre 2008.

Litwin, Edith (2008): El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Sirvent, María Teresa (2.000). Políticas de investigación educativa y formación docente. En: Revista Argentina de Educación. AGCE. Año XVIII. N° 27. Buenos Aires.