

Formación inicial en el profesorado de Historia. Una propuesta de investigación como estrategia de aprendizaje.

Cejas, Elvira Isabel y Brunás, Ana María.

Cita:

Cejas, Elvira Isabel y Brunás, Ana María (2011). *Formación inicial en el profesorado de Historia. Una propuesta de investigación como estrategia de aprendizaje. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/591>

Número de la mesa: **MESA N°99**

Título de la mesa: **La historia enseñada: investigaciones e innovaciones en diferentes contextos.**

Apellido y nombre de las/os coordinadores/as: Beatriz Angellini (UNRC) bangellini@hum.unrc.edu.ar. Ana María Brunas (UNCa). Silvia Finocchio (UBA-FLACSO. UNLP)

Título de la ponencia: FORMACIÓN INICIAL EN EL PROFESORADO DE HISTORIA UNA. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Apellido y nombre del/a autor/a: Cejas, Elvira Isabel. Brunás, Ana María

Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades- Dpto. de Historia. Universidad Nacional de Catamarca.

Documento de identidad: DNI. 21704729- DNI: 13494500 (Respectivamente)

Correo electrónico: eicejas@hotmail.com - : abrunas@yahoo.com.ar-

ABSTRAC

El presente estudio aborda un tema nodal de la formación docente como es la práctica. Sustentada en los aportes teóricos que consideran al profesor como un intelectual crítico y reflexivo cuya práctica docente, práctica social y profesional está definida un contexto concreto, el equipo de Cátedra, ha decidido investigar las prácticas de residentes que se manifiesta en el saber hacer, focalizando el tipo de actividades que los residentes plantean a la hora de enseñar.

Desde el estudio de casos se analizarán las actividades que en las fases de inicio, desarrollo e integración concretan los residentes investigando específicamente las formulaciones de preguntas orales y escritas que se plantean a la hora de instalar el conocimiento, en procura de organizar una tipología que nos permita identificar los principales enfoques que se adoptan para la enseñanza de la historia.

Se trata de un trabajo exploratorio que inscripto en la lógica cualitativa adopta las técnicas de análisis de documentos (que aportan los proyectos diseñados por los alumnos), los registros de clases confeccionadas por el equipo de cátedra y las entrevistas concretadas en instancias pre y pos práctica. Apelando a la triangulación de las técnicas seleccionadas, se espera contribuir a mejorar las tareas de formación de profesores universitarios desde los propios implicados.

Palabras claves: Práctica-enseñanza- historia-actividades-Preguntas tipologías.

Para iniciar el trabajo se hace imprescindible conceptualizar que entendemos por práctica y desde donde abordaremos a la misma. Referirnos a práctica nos lleva a distinguir dos conceptos interrelacionados pero diferentes, aunque en muchas ocasiones se confunden: la práctica docente y la práctica pedagógica.

En la primera incluimos a todas las acciones cotidianas que desarrolla el docente dentro de la institución. Elena Achili, desde un abordaje antropológico define a la Práctica docente como

“el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones socio histórico e institucional las que adquieren un sentido tanto social como para el propio maestro. (...) involucra una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa y, por lo general, la neutraliza. De esta manera, todo lo que excede el espacio del aula, lo relacionado a la institución educativa, la comunidad educativa y social”.¹

Es decir que la práctica docente incluye: Practicas Institucionales: son aquellas prácticas vinculadas al propio funcionamiento del sistema escolar. Practicas organizativas: son aquellas prácticas que favorecen el buen funcionamiento de la institución escolar. (Disposiciones respecto al Tiempo, espacios, agrupamientos)

Las prácticas pedagógicas, por su parte, nos sitúa en el aula, más precisamente el momento en que se ponen en juego el docente como mediador del conocimiento en relación a los alumnos, es ese momento único de comunicación entre el docente y el alumno. Nuestro trabajo busca acceder a las prácticas pedagógicas, a la complejidad del aula para recrear ese “momento único” como lo llama Gloria Edelstein (1995) y captar la interrelación docente alumnos, aunque centrándose en la figura del docente como el orientador, generador de los métodos, estrategias y actividades que se desarrollan en el aula.

El método, entendido como el camino que conduce a una meta, aunque debemos pensar en los medios que nos ayudarán a recorrer ese camino, como los recursos, las estrategias puestas en juego para llegar a la meta. En el campo de la didáctica, la utilización de métodos, implica guardar coherencia con los objetivos perseguidos, el

¹Achilli, Elena Libia. 1996. Pág. 53.

contexto, los sujetos con quien debe interactuar, las circunstancias en las que desarrollará esos procesos de enseñanza aprendizaje. Podemos reconocer dos métodos: hipotético deductivo y el empírico inductivo. Según Frieria Suárez (1996), el primero parte de una generalidad considerada como ley procura comprobar el cumplimiento en los hechos particulares. El segundo, método empírico inductivo, parte de hechos concretos con el fin de establecer leyes y regularidades en el fenómeno que estudia². En este último, centraremos nuestra mirada.

En la enseñanza de la historia partimos de hechos que nos remiten al pasado, y tratamos de establecer regularidades con el presente. Es por ello que desde la inducción, método activo por excelencia, propiciamos los descubrimientos, las relaciones, la participación y la generalización, logrando un razonamiento globalizado que nos prepara para el método hipotético deductivo. El método inductivo recurre a diferentes estrategias. Entendemos por tales, al conjunto de acciones realizadas por el docente con una intencionalidad pedagógica clara y explícita. Son estrategias, la exposición, el trabajo grupal, el estudio dirigido, las técnicas grupales e individuales, el interrogatorio, entre otras.

El interrogatorio es una estrategia organizada por el docente y permite llevar a los alumnos a la discusión y el análisis de información pertinente a la materia. Mediante las preguntas un docente puede ayudar a los alumnos a establecer relaciones, promover la participación y mejorar su autoestima.

En este estudio examinaremos las preguntas que utilizan los alumnos de la cátedra de Práctica en los diferentes momentos de la clase. Esta habilidad requieren que el practicante –residente articule varias cosas a la vez:

- ✓ Que tenga presente los objetivos que se ha propuesto alcanzar en su desarrollo curricular.
- ✓ Que mantenga la fluidez y el desarrollo de la clase
- ✓ Que pueda preparar la próxima pregunta.

Siguiendo el estudio de Eggen- Kauchak.(1999) las preguntas deben tener las siguientes características: frecuencia, distribución equitativa, apuntalamiento y tiempo de espera.

La Frecuencia remite al número de preguntas que puede hacer el practicante, la

² Frieria Suárez, F. 1996. Pág. 292.

dependerá del manejo de la disciplina. Esta característica es la que contribuye a mantener el foco sensorial, la que estimula la formulación de conceptos y permite evaluar informalmente la comprensión del alumno.

La distribución equitativa fue un término que empleó Kerman para describir un patrón de preguntas en el que todos los alumnos de la clase son llamados de manera tan equitativa como sea posible. La concreción de esta característica requiere un cuidadoso monitoreo y una gran cantidad de energía por parte del practicante.

La tercera característica está directamente relacionada con la anterior. El apuntalamiento remite a la situación de clase se busca la respuesta del alumno, si éste no ha respondido o ha dado una respuesta incorrecta o incompleta, el docente dará una pista con la forma de otra pregunta, o repreguntará, logrando que otros alumnos puedan responder ampliando la respuesta e interrelacionando.

El tiempo de espera remite al período de silencio, tanto antes como después de la respuesta del alumno. Las investigaciones de Rowe. (Citadas por Eggen – Kauchak.1999) indican que el tiempo otorgado es muy breve afirman que generalmente “menos de un segundo”. Esta característica se identifica con el tiempo necesario para pensar y su implementación puede garantizar ciertos beneficios vinculados a obtener respuestas mejor formuladas logrando que la participación voluntaria aumente y que pocos fallen en sus apreciaciones.³

Teniendo en cuenta las características y como operan éstas en la clase creemos que podríamos pensar como anticipaciones de sentido que:

- ✓ La correcta formulación de las preguntas en el aula tiene relación con la mejora de la calidad de la transposición didáctica de la materia y con el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
- ✓ La concreción de preguntas que se formulen manteniendo el hilo conductor de la clase le permite al residente un manejo adecuado del tiempo de clase y de la secuencia didáctica.

Nuestro análisis trabaja con tres practicantes: que denominaremos A; B; C. Para ello tomamos tres documentos, que sirven para monitorear las prácticas y hacer las devoluciones a nuestros alumnos. Los relatos y los registros. También utilizaremos las carpetas de proyectos, en las que los alumnos manifiestan sus decisiones

³ Kauchak.1999

epistemológicas y metodológicas. De estas fuentes analizaremos las diferentes preguntas que utilizaron estos practicantes, en la planificación de sus clases y en las clases en sí. Las primeras son escritas y las segundas en su mayoría orales. Para lograr un análisis más exhaustivos hemos organizado una tipología de las preguntas teniendo en cuenta:

a) La función de las preguntas en las clases: Según nuestra organización de la clase reconocemos tres momentos: Inicio, desarrollo e integración; en cada uno de ellos, los practicantes organizan diferentes tipos de preguntas a tener en cuenta. Las que se realizan en el inicio tienen por objetivo motivar a la clase, establecer el vínculo con los alumnos, bucear y recuperar los conceptos previos e instalar nuevos conceptos que favorecerán las construcciones conceptuales posteriores. Las indagaciones que se elaboran y proponen en el desarrollo cumplen la función de profundizar en el tema, seleccionar, relacionar, comparar y organizar la información. En la integración las preguntas tratan de recuperar aquellos conceptos centrales, jerarquizarlos e integrarlos en sus esquemas generando capacidades más complejas como la inferencia, la comprensión y los juicios de valor

b) En cuanto a su formulación las preguntas podrán ser cerradas y/o abiertas, Entendemos a las primeras como aquellas que admite una única respuesta, puede ser elegida como opción ante las brindadas por el docente o ser monosílabos. Las preguntas abiertas son aquellas que plantean un tipo de respuesta creada y organizada por el alumno a partir de sus conocimientos. En la primera se prevé un ejercicio de relación y en el segundo una de producción.

c) Las preguntas que focalizan el contenido histórico: son aquellas que recuperan datos; propone construcciones históricas desde marcos de referencia, propicia la utilización de los principios de la ciencia histórica;

Análisis de tres casos:

El practicante A ha realizado la etapa de ensayo y actualmente se encuentra residiendo en el nivel polimodal. En esta primera etapa ha ensayado junto a otra compañera, interactuó con alumnos de 7^a año de EGB y allí han propuesto un trabajo sobre los legados culturales de las civilizaciones del cercano oriente. Las actividades que propuso corresponden a la etapa de desarrollo. Las mismas consisten en que los jóvenes trabajen

con imágenes y textos en el marco del principio de empatía. Propone que en forma grupal respondan las siguientes preguntas:

Observa la imagen e interpreta el texto: Grupo A ¿Qué conocimientos desarrollaron los egipcios para la construcción de las pirámides?; ¿Qué es lo que te sorprende de la imagen?; ¿cuál es el legado cultural? Grupo B ¿qué puedes percibir de estas majestuosas edificaciones? ¿Cuál es el legado cultural? Grupo C ¿Qué expresan las imágenes? ¿Qué fin tenía? ¿Cuál es el legado cultural? Grupo D ¿qué conocimiento desarrollaron los Aztecas a través del calendario solar que función cumplía en la actualidad? ¿Qué representaría esto?; ¿cuál es el legado cultural? ¿Qué función cumplía este camino? ¿Cómo se construía? ¿Cuál era su importancia?

En relación a estas preguntas el practicante A opta por preguntas abiertas, que como definimos anteriormente permitieron que los alumnos fuera los que construyeran sus propias respuestas, logrando relaciones significativas. La organización secuencial de las indagaciones la formuló teniendo en cuenta los referentes de la historia: tiempo, espacio y sujetos sociales. Además, al ser un trabajo de empatía favoreció que el alumno se convierta en un analizador actual sobre cuestiones específicas del pasado, logrando que asuma una actitud de valorización de lo que aconteció hace más de 3000 años y su significatividad actual. De las preguntas se desprende el trabajo del espacio: el cercano Oriente, América latina, y Argentina (noroeste) y logra a través de la empatía el movimiento del tiempo, también la percepción de lo lejano y lo cercano estableciendo relaciones e instancias de comparación contextual que favorecieron la comprensión de sincronías y diacronías.

El practicante B ha concretado la etapa de ensayo primero en el nivel polimodal y con posterioridad, ensaya en el nivel EGB III. Actualmente, concreta su trabajo de residencia. En los primeros proyectos diseñados para esta etapa, prevalece un abordaje político –institucional, que es trabajados con fuentes secundarias escritas casi exclusivamente. Las actividades que propuso corresponden a la instancia de desarrollo de la clase:

Grupo 1: Tema: “Buenos Aires y la Confederación: Instituciones y decisiones políticas”
pregunta:

“Mitre, Sarmiento y Avellaneda. ¿Qué llegaron a establecer en su gobierno en lo institucional?”

En este caso la formulación de la pregunta nos lleva a una respuesta de carácter acontecimental que sólo acepta datos. Los jóvenes alumnos deberán citar textualmente las acciones concretadas por cada uno de los presidentes. Acorde a esta apreciación la inscribimos entre las que hemos identificado como preguntas cerradas, porque se espera respuesta predecible que dificulta la posibilidad de imaginación y producción por parte del alumno

En las clases restantes propone una selección de contenidos desde lo económico-social: Tema: Intereses Económicos y decisiones sociales:

Grupo 2

1. Argentina encuentra una capital ¿Dónde se instaló? ¿Cómo se llamó la ley que designa definitivamente esta capital? Refiérete brevemente a ella.
2. Al trigo y al frío, Félix Luna lo considera como dos factores importantes para la economía de ese tiempo, explica ¿porqué este autor piensa de que fue así?
3. “Si observas la línea de tiempo te darás cuenta que está incompleta, ¿qué agregados le harías hasta llegar a 1861?” “Observa el gráfico estadístico, y según tu lectura ¿cuál fue el país que más inmigrantes dio a la Argentina?”

En esta secuencia de preguntas el practicante B mantiene una propuesta en la cual prevalece un conocimiento histórico basado en datos, muestra de ella es la primera pregunta que formula y sólo espera una respuesta homogénea. Otra característica de la formulación son los encabezamientos que desde una lógica adicional, solo incorporan más datos. Las introducciones en una pregunta debería favorecer la contextualización, la orientación, despertando el interés del alumno por responder. Si bien el practicante, se valió de diferentes recursos: textos, cuadros estadísticos y barras cronológicas el tratamiento que hace para guiar el aprendizaje sigue manteniendo la lógica causa-consecuencia.

Por su parte, La categoría espacial es trabajada preferentemente desde el contexto nacional y desde allí establece algunas relaciones con lo internacional. El abordaje del escenario regional es nulo. No hay un trabajo de construcción del espacio solo desarrolla la ubicación espacial. En lo que respecta a la categoría temporal, remite a posturas de corta duración, acontecimentales. En instancias de transposición al aula, se percibe que el binomio principio- tiempo, relación multicausalidad- acontecimiento le permitieron propiciar una lógica que trasponer a abordajes más complejos de carácter

coyuntural. En estrecha interrelación el tratamiento de los sujetos sociales se remite en las primeras producciones a sujetos individuales, en tanto que las identidades colectivas irán progresivamente incorporándose.

Algunos practicantes al iniciar la clase formulan una pregunta o secuencias de preguntas para motivar al grupo de alumnos:

Ejemplo I Refiriéndose a los requisitos que se necesitan para sufragar en la actualidad el docente pregunta: ¿compartes la idea de que los tiempos de 1860-1880 existía el fraude en las elecciones?

La respuesta que los alumnos deberían emitir sería “sí” o sea que en vez de motivar logra cerrar el diálogo. Entonces ante tal situación se le propuso reformular la pregunta o incorporar “Fundamente su respuesta”

Los análisis anteriores se propusieron a partir de lo proyectado por los alumnos en sus carpetas didácticas. Las preguntas del practicante C fueron analizadas desde un registro etnográfico realizado en la situación áulica., tomaremos el inicio y la integración: En el inicio de la clase denominada “Política y estatización” el practicante genera un diálogo y plantea la siguiente pregunta ¿qué es política? Esto produce el silencio de los alumnos e inmediatamente él mismo se responde “es tomar una decisión” el intento de facilitar la comprensión del concepto propicio un error conceptual. Si bien intentó comparar las acciones que desarrolla el gobierno nacional como muestra de esa toma decisiones la situación se volvió más compleja y menos clara. Esta situación nos permite advertir que la pregunta no cumplió la función que se esperaba, aquí tal vez, hubiese sido necesario pensar en nuevas preguntas o bien guiar de modo distinto el planteo. Acorde a las características que plantea Eggen – Kauchak.1999, el tiempo de espera es necesario tanto antes como después de la respuesta del alumno. En este caso el practicante, responde en forma casi inmediata y no logra generar la reflexión, bloqueando la participación.

Con respecto a la instancia de integración es muy interesante recuperar en forma textual, una parte de lo registrado:

Profesor: Chicos atención, Chicos!!! Vamos a ahondar ahora que pudieron sacar? Un grupo que pueda decirme que dicen los artículos de la Constitución del 49

Alumnos: que son iguales...

Profesor: Los artículos ¿a qué refieren?

Alumnos: A los derechos del trabajador

Alumnos: Al trabajo

Profesor: Y ¿qué dicen esos derechos?

Alumnos: Las condiciones

Alumnos: la remuneración

Profesor: ¿Y a qué más?

Profesor: ¿Qué más pueden decir chicos?

Fuera de las condiciones? ¿Qué más dice?

Alumnos: Salario

Profesor: Dinero

Alumnos: ...Uhhhh, si y ¿qué es el salario?

De este pequeño fragmento y atendiendo a la tipología formulada anteriormente advertimos preguntas cerradas, reiterativas, sin contenido histórico, que sólo tendían a la respuesta de datos que los alumnos extrajeron de la Constitución. En muchas ocasiones se espera que el docente repregunte, reformule o fortalezca con su palabra los dichos de los alumnos, los dote de significatividad y vuelva a reabrir el interrogatorio, pero como vemos no sucede.

Retomando la caracterización Eggen Kauchak.(1999) aquí el practicante debería haber utilizado el apuntalamiento, buscando las respuestas de los alumnos, si ellos, no responden o generan respuestas incorrectas o incompletas. El practicante residente debería haber dado un indicio con la forma de otra pregunta, o haber repreguntado. Esto habría estimulado la participación, el intercambio de opiniones potencializando la interrelación.

Otro caso que resulta significativo a la propuesta de análisis es la de la practicante C, quien en su etapa de residencia trabaja en un primer año polimodal de una escuela religiosa y organiza un proyecto denominado: *“El difícil retorno de la democracia en la argentina.1983-1999”*. (Octubre de 2008). En el párrafo final de la fundamentación explica: *“les consultaré a los alumnos, una vez que les explique que contenidos voy a desarrollar, si hay algún tema en particular del período que a ellos les interese, si es así en la clase siguiente los voy a incluir”* Luego agrega.: *“La razón por la que planteo la consulta a los alumnos es tener en cuenta, las experiencias e intereses particulares de los alumnos y de alguna manera que exista una*

retroalimentación en la planificación y no sea unidireccional”. Retomamos este párrafo porque esta intencionalidad expresada en la fundamentación del proyecto alude a otra actitud de la docente en relación a su tratamiento de la Historia Reciente y la interacción con los alumnos.

Una de las clases propuestas en el marco de este proyecto propone las siguientes actividades de integración del proyecto: que incluyen tres momentos: el primero señala una serie de interrogantes y así los expresa: “*Plantear interrogantes que incentiven el debate*” (expresa y organiza una serie de preguntas para evitar caer en la improvisación)

“¿Por qué fracasó el Plan Austral? ¿Qué influencia tuvo la actuación del sindicalismo en el gobierno de Alfonsín? ¿Por qué adelantó el traspaso del poder Alfonsín? En el contexto mundial, los gobiernos de los países desarrollados ¿qué recomendaban? ¿Por qué no se hicieron privatizaciones durante el gobierno de Alfonsín?”

El segundo momento propone la observación de un recurso, en este caso un video: “El golpe”. Esta observación esta secuenciada a través de una guía de observaciones con sus correlativas preguntas a saber: “Cómo llega al poder Isabel Perón? ¿A quiénes provoca descontento la movilización por los presos políticos? ¿Quiénes provocan la masacre? ¿Qué expresa Alfonsín respecto al reclamo que le hace la juventud de izquierda a Perón? ¿qué son los comandos de la muerte? ¿Qué establece el decreto 261? ¿Tenía un poder real el presidente Cámpora? ¿Qué es la memoria? ¿Cómo la sociedad reflexiona en la actualidad con lo que nos pasó a los argentinos en la época del proceso? “

Recuperamos en una clase posterior a la observación del video, un registro (6-11-08) en el que la practicante interactúa con los jóvenes de la siguiente manera:

P: Qué dice de los jóvenes?....¿a qué época refiere cada catástrofe?

A: al 76

P: ¿cómo se expresaban ellos?

A: a través de la violencia

A: cuando UD. mostró el video ellos querían participar pero los militares no los dejaban.

P: ¿qué tenían los jóvenes con Perón?

A: una alianza..

P: ¿ellos asumen en la clan...

A: destinidad.....

P: ¿cuál e la autocrítica que él se hace?..¿les parece bien?

P: ¿qué conflictos el tuvo?

A: recuperó la democracia pero no logramos fortalecer la igualdad total...

P: ¿qué existía durante el gobierno de facto?...

A: la censura

A: la economía empeora

A: ¿qué era peor, que suban los militares o los montoneros?

*la residente retoma estas preguntas, contextualiza y explica!!!!

En la primer etapa luchan porque el Onganía....

A: ato.

P: cuando vuelve Perón....

A: en 1973

*: recupera y contextualiza, explica la relación Perón, Isabel, López Rega.....

A: ¿Kirchner era un montonero?

P: la docente explica y pregunta: para qué eligen a Isabel de vice?

A: porque no debía ser la izquierda ni la ultra derecha

A: porque era la esposa de Perón.

P: chicos,...haber... la llegada de Perón... *explica diferenciando democracia y gobierno de facto

A: ella no tenía capacidad para hacerse cargo..

En otra parte del registro trabaja la deuda externa y la herencia de los militares.

*La docente explica la deuda y los organismos que prestan el dinero, y que endeudan al país. Utiliza como recurso un afiche.

Pregunta: qué es aparato productivo?

A: el puerto seguía vendiendo?

P: la aduana regulaba qué?

A: ingresos y egresos

P: en este período hay más...impor...

A: importaciones..

P: quién dio importancia a la industria?

A: Perón

P: sí, pero había otro...haber, ustedes lo vieron con el profesor..

A: Frondizi

.....

Otro fragmento del registro:

P: recuerdan el PAN o las cajas PAN? Era una ayuda

A: como el bolsón

P: retoma los aportes de los alumnos y explica: va a surgir el plan denominado Austral.

A: porque se va el ministro?

P: explica!!!! con este PA se logra una cierta estabilización, se congelan...

A: de dónde consiguieron los fondos si tuvieron tantas deudas?

P: explica...

Salen al recreo....

Estas tres instancias planteadas como integración nos muestran una relación diferente de la docente o practicante con los alumnos y el contenido histórico. Las preguntas constituyen una construcción constante, se piensan en relación a los objetivos planteados en la clase, hay una continua explicación de la docente, quien no se queda con respuestas monosilábicas sino que profundiza en la problematización, tiene la capacidad de organizar nuevas preguntas y repreguntar en base a las respuestas generadas entre los jóvenes, hasta alcanzar la participación fundamentada de los alumnos, además de problematizarlos. La propuesta muestra coherencia desde su fundamentación, la organización de actividades, la selección de recursos y obviamente el posicionamiento adoptado por la docente en la enseñanza de la Historia.

Reconociendo el enorme esfuerzo didáctico que para los alumnos de la cátedra demanda el diseño y la puesta en práctica de sus decisiones metodológica y disciplinares, hemos concretado esta investigación para lograr identificar los inconvenientes y proponer alternativas de solución. Nuestras propias prácticas pedagógicas requieren estar en permanente revisión, la investigación constituyó una actividad fundamental para poder reflexionar, repensar y proponer instancias de mejora. En este caso el lente estuvo puesto en los métodos, las estrategias, especialmente el interrogatorio, la interacción docente alumnos. Desde la tipología construida se

identificaron las siguientes problemáticas:

- ✓ La mayoría de los residentes utilizan las preguntas en el aula para evaluar, rara vez la usan para motivar o para el inicio de la clase, mayormente la selección de las misma resultan estériles para esta instancia.
- ✓ La formulación de preguntas predomina en la instancia de desarrollo y en la mayoría de los casos, son formuladas pensando en los propios objetivos del docente y no en pos de generar la interacción. Al ser auto formuladas, terminan ellos mismos respondiéndolas en forma inmediata.
- ✓ Predominan las preguntas memorísticas o de contenido factual, siendo escasas las que propician la reflexión, exiguas las que estimulen los debates y nulas las que promuevan en el alumno ejemplificaciones.
- ✓ Las preguntas orales que no se planifican antes son formuladas de forma incorrecta.

En relación a estas problemáticas se planificaron estrategias que comprenden:

- ✓ La planificación de las preguntas a realizar
- ✓ Considerar los objetivos de la clase en la planificación de las preguntas a formular (en instancias iniciales, de desarrollo y de integración)
- ✓ Proponer instancias de auto evaluación en relación con las formulaciones asumidas en instancias de talleres post práctica
- ✓ Análisis y valoración sobre el posterior impacto, para formular conclusiones.

Finalmente los casos analizados nos permiten evidenciar que el interrogatorio, es una estrategia muy utilizada en el campo de la Historia y en los diferentes momentos de la clase de Historia, en el que asume diferentes funciones. Obviamente el pensar las preguntas con antelación, caso de la residente C o el practicante A, evita la improvisación y permite al docente mejorar la transposición didáctica de la materia, y favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Un interrogatorio pensado en el inicio, que encuentra conexión en el desarrollo y se jerarquiza en la integración permite distinguir un hilo conductor de la clase y permite al residente un manejo adecuado del tiempo de la clase y de la secuencia didáctica

Bibliografía:

Achili, E. 1996. Práctica Docente y diversidad sociocultural. Homo Sapiens.

Eggen P. Kauchak, D. 1999. Estrategias Docentes. Enseñanza de Contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Edelstein G. Coria, A. 1995. Imágenes e imaginación. Indicación en la docencia. Ed. Kapelusz.

Friera Suarez, F. 1995 .Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Ediciones de la Torre.

González Muñoz, M 1996. La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Marcial Pons.Madrid.

Romero, Luís Alberto: 1996. Volver a la Historia, Aique, Buenos Aires

