

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

Las preguntas en la formación inicial de los Profesores en Historia de la UNMdP.

Rodríguez, Benjamín.

Cita:

Rodríguez, Benjamín (2017). *Las preguntas en la formación inicial de los Profesores en Historia de la UNMdP. 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/000-019/667>

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>.

Nro. De Mesa: 123

Título de Mesa: La enseñanza de la Historia. Perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos.

Título de la Ponencia: Las preguntas en la formación inicial de los Profesores en Historia de la UNMdP. Tipos y secuencias de preguntas para la construcción del pensamiento histórico.

Nombre de Autor: Benjamín M. Rodríguez

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Mar del Plata

Para publicar en actas

**Las preguntas en la formación inicial de los Profesores en Historia de la UNMdP.
Tipos y secuencias de preguntas para la construcción del pensamiento histórico.**

Prof. Benjamín M. Rodríguez¹

“Los buenos profesores nos dijeron: los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas y de responder preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas. (...) la mayoría de los estudiantes probablemente cuestionen y quizás cambie sus paradigmas si, al ir tras aquellas preguntas y problemas, se encuentran en una situación donde sus paradigmas existentes producen explicaciones insatisfactorias o incorrectas”. (Bain 2012, 69)

Las preguntas son una constante en las clases de Historia del nivel secundario. En este trabajo nos preguntamos acerca de la utilización de las preguntas por parte de estudiantes de la carrera de Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del

¹ Profesor y Licenciado en Historia. Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente, Departamento de Historia, UNMdP. Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS). Actualmente se encuentra realizando su trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria en relación al tema de este trabajo, bajo la dirección de la Dra. Sonia Bazán.

Plata, en el transcurso de su formación inicial, en particular a lo largo de sus prácticas de enseñanza. ¿Qué perfil o perspectivas acerca de la enseñanza de la Historia aparecen delineados a partir de los tipos y secuencias de consignas de los practicantes? ¿Se corresponden con los modos de enseñar la disciplina en la actualidad? ¿Las consignas favorecen el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes?

Estos planteamientos iniciales serán abordados a partir del análisis de las consignas de 5 estudiantes de la carrera de Historia que realizaron sus prácticas durante el año 2016. Utilizaremos inicialmente para el examen una tipología de preguntas que consideramos de utilidad para la ordenación y jerarquización de las mismas. (Anijovich y Mora 2010, 38-39) Sobre un primer abordaje respecto a tipos de preguntas utilizadas, examinaremos algunas secuencias de consignas señalando las posibilidades y dificultades que surgen en cada caso. A partir del panorama planteado intentaremos delimitar posibles cursos de acción para la mejora en los modos de preguntar de manera de contribuir al desarrollo del pensamiento histórico. (Santisteban Fernández 2010)

Esta investigación se enmarca dentro del trabajo realizado en la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente de la carrera de Profesorado en Historia y en los estudios realizados por el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), dirigido por la Dra. Sonia Bazán, en el ámbito de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Las preguntas en la clase de Historia.

Existe una abundante bibliografía proveniente del campo didáctico sobre las preguntas. Dar cuenta de la multitud de trabajos sería imposible de realizar aquí, por lo que hemos decidido desandar un itinerario respecto a algunos aportes que nos parecen aproximaciones valiosas para pensar las preguntas en las clases de Historia. El examen comienza entonces con el análisis o definición de lo que se consideran “buenas preguntas”. Sotos Serrano, siguiendo a J. C. Lago, entiende a éstas, como aquellas que “invitan a los alumnos a participar en la conversación de forma activa, involucrándose personalmente en la producción del conocimiento”, distinguiéndose de las “malas” preguntas, “las que sólo buscan, en el mejor de los casos confirmar una información prefijada”. (Sotos Serrano

2001, 263) Entre las preguntas “malas”, la autora ubica a las preguntas retóricas, a las cerradas y a las oraciones enunciativas usadas como preguntas. Del otro lado, las preguntas “buenas” son exploratorias e investigadoras y parten del supuesto de que quien pregunta, considera valiosa la respuesta buscada. Roca Tort y Márquez Bargalló, por su parte, se ocupan de las “preguntas que ayudan a aprender” y definen algunas de sus características: grado de apertura, la presencia de un objetivo, la necesidad de un contexto, la existencia de indicios o elementos de una teoría o conceptos implicados y la visibilización de una demanda clara que se solicita. (Roca Tort y Márquez Bargalló 2006, 65-68) En tanto Grisales, define a la pregunta didáctica como aquella que evidencia el sentido del saber y su construcción, teniendo tres características principales: la apertura de espacios de diálogo, la posibilidad de la comunicación y comprensión de sentidos y la introducción de los estudiantes en los métodos de construcción del saber. (Grisales 2012, 130) Una noción recurrente en la bibliografía es la apelación a lo genuino en la enseñanza y, en este caso, esto conduce a las preguntas genuinas. ¿Qué se entiende por ellas? Litwin, Maggio y Lipsman plantean lo siguiente:

“Representan preguntas para las cuales no hay una única respuesta posible y en cuya resolución se sienten comprometidos diversos actores. Su solución implica la consideración y evaluación de múltiples alternativas”. (Litwin, Maggio, M. y Lipsman, M. 2005, 75)

Hasta ahora hemos ahondado sobre las “buenas preguntas”, aquellas que invitan a aprender o resultan genuinas. No nos detuvimos aún sobre qué es una pregunta y qué vinculación se establece entre éstas y las consignas. Para Brailovsky y Menchón, las preguntas “son textos breves, concretos, vinculados a la curiosidad”. (Brailovsky y Menchón 2012, 69) Entendidas como textos, éstas pueden ser escritas u orales, las primeras asociadas a las actividades que despliega el profesor en el aula y las segundas relacionadas con los momentos de exposición y diálogo, en mayor medida. En este trabajo particular hemos decidido centrarnos en las preguntas escritas dado que comenzaremos con la revisión de las planificaciones de clase de los practicantes de donde extrajimos las preguntas analizadas. Consideramos las consignas que crearon los practicantes, bajo una noción amplia de pregunta. La consigna es un vehículo para preguntar y no bastan los

signos o la entonación interrogativa para que existan preguntas. Así, actividades como la realización de un cuadro comparativo o una red conceptual, por dar algunos ejemplos que carecen del formato típico de interrogación, son tenidos en cuenta por nosotros como diferentes formas de preguntar.

Finalmente, la pregunta es un “clásico” de las clases de Historia, una presencia constante y difícilmente eludible como quedará demostrado con la cantidad de preguntas elaboradas por los estudiantes a lo largo de sus prácticas. Las preguntas cumplen funciones didácticas insoslayables para la enseñanza: son guías para la lectura, permiten evaluar la comprensión, dan cuenta o señalan relaciones posibles, invitan a la descripción y la explicación, sirven para comparar, entre otras tareas posibles. En particular, la Historia como disciplina tiene una relación imprescindible con la interrogación desde el florecimiento de la Historia Social y la Historia problema preconizada por March Bloch y Lucien Febvre a inicios del siglo XX. Bloch planteaba que las preguntas guían el trabajo histórico antes que la mera observación o lectura de los documentos; detrás de todo el ejercicio del historiador se encontraban preguntas, según el fundador de *Annales*, conscientes o inconscientes, que conducían el oficio durante la investigación. (Bloch 2001, 86-87) La Historia escolar magnificó esa presencia asociada a la lectura de los libros de textos y a la realización de cuestionarios y guías. (Aisemberg 2010) (Siede 2010) Es lógico, por tanto, que los practicantes realicen actividades para los estudiantes que se basan en un esquema centrado en los recursos (que en el caso de la Historia se realiza mediante la apelación a distinto tipo de fuentes) y en las preguntas.

Los practicantes a la hora de preguntar.

Analizaremos, entonces, las preguntas realizadas por cinco practicantes durante el ciclo lectivo 2016. Según la propuesta del plan de estudios de la carrera la realización de las prácticas profesionales implica 20 hs. reloj frente a estudiantes del nivel secundario. Los practicantes elegidos pueden realizar su residencia en un curso o en dos simultáneos, dependiendo de la elección, la duración en semanas de la misma. Esta decisión también modifica el esquema de trabajo ya que en los casos de prácticas en dos cursos simultáneos puede haber repetición de las propuestas, aunque con diferencias entre los cursos, lo que no ocurre al tener un único grupo de estudiantes. En el caso que examinaremos tres de los

estudiantes practicaron en dos cursos simultáneos y dos lo hicieron en un único grupo. Sin embargo, la existencia de dos cursos a la vez no implica la enseñanza de los mismos contenidos como en el caso de la practicante 5. Respecto a los años del secundario en los que practicaron, la muestra cubre el ciclo básico de la enseñanza secundaria agregándole el cuarto año del Ciclo Superior Orientado. Las practicantes 1 y 2 realizaron sus residencias en 3er Año, el practicante 3 hizo sus prácticas en 4to Año, la 4 en 1er Año y la 5 en 2do Año, de diferentes instituciones públicas de la ciudad de Mar del Plata.

Los practicantes fabricaron en conjunto 316 consignas para sus 100 hs. de clases totales.² Salta a la vista fruto de una simple cuenta que los estudiantes realizaron entre 3 y 4 preguntas promedio por hora. Diferente es la cantidad de preguntas elaboradas por clase, como presentamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Clase \ Practicante	Practicante 1	Practicante 2	Practicante 3	Practicante 4	Practicante 5
Clase 1	5	5	0	4	5
Clase 2	3	7	5	7	2
Clase 3	6	8	6	7	8
Clase 4	0	20	3	13	10
Clase 5	9	5	8	7	8
Clase 6	4	6	6	8	3
Clase 7	4	9	2	6	8
Clase 8	1	3	7	12	7
Clase 9	4	1	7	4	7
Clase 10	9	4	3	5	
Clase 11			11		
Clase 12			3		
Clase 13			11		
Totales	45	68	72	73	58

² La elaboración de la muestra fue una tarea compleja y no exenta de complicaciones. Dado que el interés que guía la presente investigación es la observación de los tipos de preguntas, en algunos casos se debió separar diferentes preguntas de un mismo ítem puesto que dichas preguntas no correspondían al mismo tipo. La cantidad de preguntas totales no se vio modificada por las decisiones tomadas, puesto que en efecto, las preguntas, más allá de a qué inciso correspondían, eran contabilizadas en la suma total.

Como se vislumbra a simple vista, la gran cantidad de consignas por clase demuestra la centralidad que los practicantes le otorgan a la realización de actividades por parte de los estudiantes, aunque desconocemos por el momento las razones que orientaron esas decisiones didácticas. La confianza en el esquema pregunta-respuesta parece, a priori, ser la piedra basal de la gran cantidad de presencias. Es interesante reflexionar sobre la noción de conocimiento didáctico del contenido, puesto que ésta articula la forma de enseñar los contenidos en relación a la experiencia de los docentes. (Shulman y Gudmundsdóttir 2005) Los practicantes, en tanto atraviesan su formación inicial, comienzan una tarea de reflexión didáctica sobre los modos de enseñar los distintos contenidos, sin tener muy en claro los horizontes hacia dónde dirigirse, dado que éstos están en construcción.³ Por tanto, es frecuente que se aferren a lo conocido durante su trayectoria escolar, es decir, que recuerden con conciencia o sin ella, las preguntas que vivenciaron durante sus años de escuela. Para los practicantes, el acto de preguntar ordena la producción de conocimiento, aunque el saldo parezca un conocimiento dividido en múltiples compartimentos estancos. Las dificultades al respecto quedarán evidenciadas más adelante cuando nos detengamos en algunas secuencias de preguntas donde mostraremos las relaciones entre las consignas de acuerdo a las posibilidades que pensamos más efectivas para construir pensamiento histórico en los estudiantes.

Tipos de preguntas: algunas clasificaciones posibles.

No sólo nos interesa la cantidad de preguntas realizadas sino el tipo de interrogantes utilizados. Desde la didáctica aparecen interesantes propuestas para clasificar las preguntas en función de diferentes criterios. Algunas clasificaciones son más sencillas y otras demuestran una elaboración mayor. Desde aquellas que separan en preguntas abiertas o cerradas, convergentes o divergentes, de bajo o alto nivel cognitivo, se pasa a algunas clasificaciones donde lo binario deja de ser el modelo y se presenta una ordenación todavía más delimitada. (Anijovich y Mora 2010, 38-39) En particular las propuestas de Litwin nos resultaron de interés ya que la autora divide a las preguntas de dos formas: por el estímulo para el pensamiento que desarrollan en los estudiantes (cognitivas, metacognitivas y epistémicas) o por el nivel de complejidad que conllevan donde Litwin distingue cuatro

³ La relación de los practicantes con el conocimiento didáctico del contenido durante la formación inicial ha sido señalada por Devoto y por Bazán y Zuppa. (Devoto 2014) (Bazán y Zuppa 2016)

niveles según lo que buscan provocar: opinión, diferenciación y análisis, evaluación o formulación de juicios y abstracciones o teorizaciones. (Litwin 2008, 81-83) Por su parte, la conocida como taxonomía de Bloom puede también ser utilizada para la clasificación de las preguntas atendiendo a que el tipo de pregunta se conecta directamente con los niveles básicos y superiores del pensamiento. La propuesta de dicho autor, realizada en 1956, sigue siendo de utilidad dado que separa en seis categorías de acuerdo a la actividad mental utilizada para alcanzar la respuesta.⁴ Así, se obtienen, preguntas que apuntan, de menor a mayor, al:

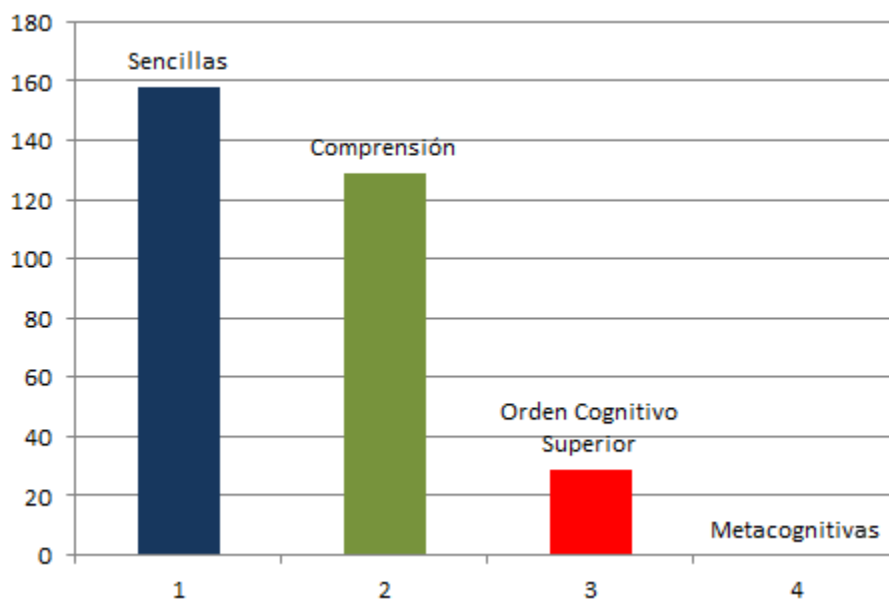
1. conocimiento, donde sólo se necesita recordar información.
2. comprensión, cuando los estudiantes colocan la información de otra forma.
3. aplicación, que consiste en que los estudiantes deben aplicar los conocimientos a la resolución de problemas.
4. análisis, donde se busca delimitar elementos de un proceso o serie de eventos.
5. síntesis, preguntas que promueven el pensamiento creativo.
6. evaluación, donde los estudiantes comparan sus valores e ideas con los conceptos aprendidos.

Una última clasificación, que se relaciona con la propuesta de Bloom, es la de Anijovich y Mora, quienes distinguen cuatro categorías de preguntas en función de la habilidad de pensamiento que conllevan. (Anijovich y Mora 2010) Su modelo es una síntesis de las aportaciones de distintos autores y resulta de gran utilidad para este estudio. Es por ello que nos basaremos en dicho esquema para organizar las preguntas realizadas por los practicantes y observar qué resultados se obtienen al aplicar dicha clasificación. Las autoras postulan cuatro categorías para agrupar las preguntas. Las preguntas sencillas, requieren respuestas breves, solicitando informaciones precisas. Este tipo de preguntas no generan un diálogo ya que promueven respuestas simples. En algún punto, éstas podrían relacionarse con las de “conocimiento” en la taxonomía de Bloom dado que remiten a información que se puede recordar. Las preguntas de comprensión trabajan sobre la estimulación del procesamiento de las informaciones. Éstas requieren pensar, relacionar datos, clasificar, comparar, como medios para elaborar sus respuestas. Los interrogantes de

⁴ Utilizamos la síntesis que ofrece Grisales sobre la taxonomía de Bloom. La organización de las categorías pertenece a dicha autora. (Grisales 2012, 132)

orden cognitivo superior implican interpretar, predecir, o una evaluación crítica y las metacognitivas conllevan reflexionar sobre el modo de aprender y pensar. (Anijovich y Mora 2010, 38-39) Aprovecharemos entonces el esquema propuesto para organizar las preguntas realizadas por los practicantes en sus clases. A continuación se presenta el resultado de dicha organización en el siguiente gráfico:

Gráfico 1



La observación del gráfico arroja algunas conclusiones provisionarias. Primero, la total ausencia de consignas metacognitivas en las actividades solicitadas por los practicantes. En segundo lugar, se visibiliza cierta equiparación entre las preguntas sencillas y las de comprensión, siendo las de orden cognitivo superior una rara avis en las planificaciones de los practicantes. En el siguiente apartado nos ocuparemos puntualmente del análisis de las diferentes preguntas realizadas por los practicantes según esta tipología, señalando las particularidades propias de la enseñanza de la Historia.

Tipos de preguntas para la enseñanza de la Historia.

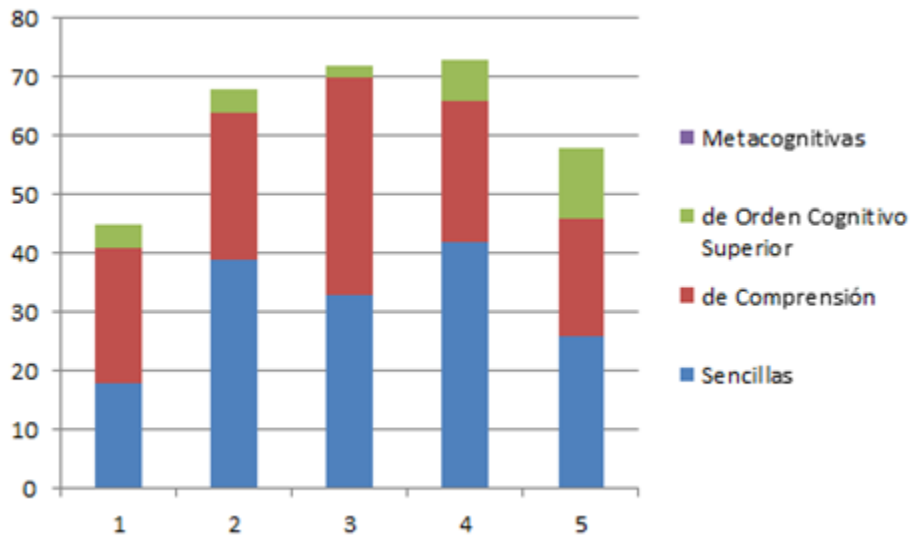
Es tiempo, entonces, de analizar cada una de las categorías anteriores en relación a la enseñanza de la Historia. El cuadro 2 divide la información según los practicantes tomados en este estudio, de acuerdo a las categorías:

Cuadro 2

Practicante \ Tipo	Sencilla	Comprensión	Or. Cog. Sup.	Metacog.	Total por Practicante
Practicante 1	18	23	4	0	45
Practicante 2	39	25	4	0	68
Practicante 3	33	37	2	0	72
Practicante 4	42	24	7	0	73
Practicante 5	26	20	12	0	58
Total por tipo	158	129	29	0	316

El siguiente gráfico exhibe las mismas variables pero permite una comparación más aprovechable de los distintos practicantes:

Gráfico 2



Dejaremos para más adelante el examen sobre las preguntas de orden cognitivo superior, dado que observamos primeramente una oscilación de los practicantes mayormente entre preguntas sencillas y de comprensión en el planteo de actividades a los estudiantes. Sin embargo, desarrollaremos inicialmente algunas cuestiones. Todos los practicantes incluyeron preguntas de orden cognitivo superior y ninguno utilizó interrogantes de orden metacognitivo, como se desprende a la vista de cuadro y gráfico

anteriores. A la vista, la practicante 5 sale del molde, dada la equiparación entre las preguntas de tipo sencillo y de comprensión y fundamentalmente por la gran incidencia que en sus planificaciones y por ende, en sus clases, tuvieron las preguntas de orden cognitivo superior. Examinaremos ahora los interrogantes que aparecieron según el tipo de pregunta.

Generalmente, las preguntas sencillas que surgieron estuvieron asociadas a recordar información, correspondiéndose con las propuestas de Bloom y de Anijovich y Mora respecto a que éstas buscan respuestas simples. En gran medida no salieron del esquema de quién, cuándo, dónde, qué y cómo. Algunos ejemplos en este sentido son:

-“¿A qué se denomina sociedades hidráulicas?”

-“¿Qué fue el New Deal?”

-“¿En qué consistió la ley de Aduanas?”

Estas preguntas buscan generalmente la explicación o la descripción de la información. A su vez, las preguntas sencillas acompañaron diferentes recursos que aportaron los practicantes. Éstos, en una práctica habitual de la clase de Historia, brindaron fuentes (primarias o secundarias, mayormente narrativas, aunque en algunas excepciones se utilizaron imágenes o videos), siendo la pregunta un medio para la recolección de información. Algunos interrogantes que ejemplifican esta función son:

-“Observa la imagen y responde: a) ¿Quiénes aparecen en la imagen?”

-En base a fuente: “¿A qué se dedicó Rivadavia durante su mandato como ministro?”

-“Observa con atención la caricatura y responde: a) Describe qué elementos, personajes o situación identificas a primera vista.”

-En base a fuente: “¿Qué tipo de vínculo describe el autor, que mantiene Rosas con la población rural?”

Este tipo de trabajo en base a diferentes recursos convierte, en muchos casos, las preguntas sencillas en preguntas mecánicas, no produciendo aprendizajes significativos. Como sostiene Sotos Serrano, “cuando las preguntas surgen de las respuestas, que ya están prefijadas, el discurso escolar se limitará a repetir lo ya dicho y se sustituye el conocimiento por, en el mejor de los casos, la erudición”. (Sotos Serrano 2001, 268) En particular, la

relación entre pregunta y recurso hace que algunas consignas que por sí solas podrían ser desafíos para la comprensión, se vuelvan en el fondo preguntas sencillas, dado que implican la ubicación de la respuesta en el texto. Algunos ejemplos en este sentido:

-En base a lectura: “¿Qué tipo de relación mantiene Rosas con los pueblos originarios que habitan la zona de frontera?”

-En base a texto: “¿Cuáles eran las ventajas de almacenar alimento?”

-“Lee la página 151 y 152 del manual de texto titulada "La revolución francesa enfrenta al Antiguo Régimen" y describe las características sociales y políticas del Antiguo Régimen.

-En base a la lectura del módulo. “¿Cuáles fueron los motivos por los cuales los grupos humanos se ubicaron en el Cercano Oriente?”

Este tipo de consignas son necesarias y fundamentales para la lectura, para orientar la mirada y para la recuperación de información de los recursos brindados. Como ha marcado Beatriz Aisemberg, en la enseñanza usual lo frecuente es la lectura solitaria en relación a cuestionarios bien delimitados. Esta práctica consiste en descomponer el texto en informaciones puntuales que luego serán levantadas o extraídas mediante los cuestionarios guías. (Aisemberg 2010, 68-69) Desde la primaria los estudiantes están acostumbrados a este tipo de ejercicios que también afectan a las preguntas de comprensión, dadas las implicancias del desarrollo de las habilidades de comprensión y de lectura de diversos textos. Los estudiantes entonces realizan lo que el maestro o profesor pretende; un ejercicio básico de copia textual del material brindado. Alternativas para ello hay, en base a desechar la idea de la lectura en soledad por lecturas en grupo o guiadas por el docente, con consignas globales y abiertas que estimulen el pensamiento. (Aisemberg 2010, 70-92)

Aunque parezca un ejercicio de demolición respecto a la utilidad de estos interrogantes, el aula de Historia necesita de preguntas sencillas ya que algunas de éstas revisten de un papel fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico. Muchos practicantes utilizan este tipo de preguntas para el abordaje heurístico de los documentos:

-En base a fuente: “¿En qué período ubicamos dicho encuentro?”

-“Observa atentamente las imágenes y responde: a) Describe los elementos que llamen tu atención (actores, vestimenta, escenario, objetos, colores, etc.)”

-“A partir de lo visto en el video, ¿Qué acciones desarrollan los personajes?”

Estas preguntas sirven para el desarrollo de una competencia del pensamiento histórico fundamental como es la interpretación histórica. (Santisteban Fernández 2010, 49-50) No es nuevo decir que las fuentes son mudas y que hay que hacerlas hablar. En este sentido, no puede dejarse de lado el desarrollo de esta competencia al utilizar preguntas para abordar las fuentes. Se necesitan tres procesos para alcanzar este objetivo: a) la lectura o tratamiento de documentos o evidencias históricas, b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas, y c) la comprensión del proceso de construcción de la historia. (Santisteban Fernández 2010, 49) Estos mecanismos en torno a las fuentes y a la metodología del trabajo del historiador, requieren de la combinación de diferentes preguntas, muchas de ellas articuladas. La primera aproximación, la de la lectura, en los ejemplos que hemos analizado se ha vehiculizado mayormente por preguntas simples como quedó claramente demostrado.

Pasaremos ahora al análisis de las preguntas de comprensión que aparecieron en el estudio, siendo posible observar algunas coincidencias. Entre ellas encontramos preguntas que buscan indagar en las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos. Este tipo de interrogantes es una constante en las planificaciones de los estudiantes y obedece a una preocupación central de la Historia, señalada prístinamente por Bloch respecto al “ídolo de los orígenes”, es decir, a buscar constantemente las causas de todos los hechos sin llegar nunca al principio de todo.⁵ (Bloch 2001, 59-64) Algunas de las preguntas que obedecen a este patrón son:

-“¿Cuáles son las causas de la llegada de Martín Rodríguez a la gobernación?”

-“¿Por qué la crisis iniciada con el crack financiero en Estados Unidos se extendió al resto del mundo? Explica.”

-“¿Cuál fue la principal causa de la conflictividad social del primer gobierno de Hipólito Yrigoyen?”

⁵ Con más ahínco la centralidad de las causas para el historiador fue señalada por E. H. Carr. (Carr 1983, 117-143)

-“Indique las causas y las consecuencias de la batalla de Pavón”.

-“¿Cómo se produce el paso del nomadismo al sedentarismo? ¿Cuáles son las causas?”

Las causas van asociadas siempre a los efectos o consecuencias y configuran típicas preguntas de las clases de Historia. En torno a lo que Anijovich y Mora habían planteado para las preguntas de comprensión, la comparación cabría ser integrada dentro de este tipo de interrogantes, siendo una herramienta indispensable de la Historia y los practicantes recurren a ella con asiduidad, como muestran los ejemplos siguientes:

-“Completar el siguiente cuadro comparativo, que dé cuenta de las características de las economías regionales en la década de 1820”.

-“Complete el siguiente cuadro comparativo entre el paleolítico y el neolítico. Variables: vivienda, uso del fuego, utensilios, alimentación”.

-A partir de fragmento resuelva: “b) ¿puede establecer algunos puntos en común entre ambos grupos? ¿Cuáles?”

-“¿Qué diferencias podés identificar entre ambos ámbitos de sociabilidad?”

Con las preguntas de comprensión ocurre algo similar a las sencillas en tanto se suelen utilizar como métodos de comprobación de lectura de fuentes primarias y secundarias (citas de historiadores o libros de texto en su mayoría):

-“Lee atentamente el siguiente fragmento de diario y responde: a) Con tus palabras ¿De qué forma representa el diario La Nación la figura del ejército un día después del derrocamiento de Yrigoyen?”

-En base a fuente: “a) ¿Cuál crees que es la ideología de quien escribe?”

-En base a lectura: “b) ¿Por qué el autor sostiene que la mayoría de los miembros de la clase alta porteña, apoyó a Rosas en 1835?”

Desde luego éstas revisten de una complejidad mayor que las sencillas pero comparten un mismo interés por parte del practicante. Existen más consignas que apuntan a la comprensión como aquellas que interrogan sobre la intencionalidad de los actores sociales, otras sobre el análisis de cambios y continuidades, las que implican la justificación de cierta oración, por nombrar algunas frecuentes repeticiones.

La dificultad de discernir muchas veces entre preguntas sencillas y de comprensión radica principalmente en la similitud de ambas respecto a la utilización asociada a los recursos. Si las sencillas requerirían una información precisa, la vinculación al recurso cumple esa función, siendo el estudiante quien reconoce en el texto aquello que busca la consigna y transcribe la respuesta con la facilidad que otorga la práctica. Pero algo similar ocurre con los interrogantes de comprensión dificultando una separación más nítida. Quizás sería necesario delimitar subtipos para ambas categorías en función de las habilidades de desarrollo del pensamiento histórico. Sobre esto volveremos seguramente más adelante.

No hay dudas ni dificultades en el caso de las preguntas de orden cognitivo superior. Pese a ser una categoría utilizada menos, es bastante sencillo identificar este tipo de preguntas. Veamos algunos ejemplos:

-“Imaginen que tiene que crear un perfil en Facebook para Leonardo Da Vinci. Relean la biografía y utilicen los datos que allí aparecen para crearlo. Pueden incluir la siguiente información: datos personales, intereses, trabajo, foto de perfil o portada (elige alguna de sus obras, estado, acontecimiento importante, "me gusta", entre otros”.

-“Imaginen que son soldados federales a las órdenes de Felipe Varela. En el campamento general reciben carta de un familiar que les pregunta por qué están luchando. Redacten la respuesta que le darían, contándole por qué se oponen al gobierno de Mitre y la guerra contra el Paraguay, y qué proyecto de país quieren lograr”.

-“Lee atentamente la siguiente carta de Rosas a Encarnación Ezcurra y desarrolle un breve texto. En el texto, se deben identificar las actitudes que el Gobernador sugiere tomar a Encarnación Ezcurra estableciendo relación la postura que adoptó Rosas con los pueblos originarios”.

-El docente dividirá a la clase en tres grupos. A cada uno de los grupos les asignará un país europeo (Gran Bretaña, Francia y Alemania). Luego dictará de forma oral una consigna común a todos los grupos consistente en explicar cuáles fueron las medidas económicas tomadas por el país asignado a cada grupo particular, para recuperarse de los efectos de la crisis a partir de los primeros años de la década de 1930. La actividad será resuelta a partir de la bibliografía suministrada por el profesor. CONSIGNA: “Describir las

medidas económicas tomadas por el país asignado por el docente, para enfrentar la crisis y la depresión económica en la década de 1930”.

-“Escribe un final alternativo al cuento en no más de 8 renglones”.

Como notamos, emerge un patrón de la serie de interrogantes que identificamos como consignas de orden cognitivo superior: la apelación a la imaginación histórica. Ésta también es una competencia a desarrollar como habilidad del pensamiento histórico. Santisteban Fernández plantea en torno a ésta:

“La imaginación histórica es uno de los instrumentos de la narración histórica. Según Levesque (2008) la imaginación histórica ayuda a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia, ya que incluso los historiadores carecen de algunas de las claves del pasado. En este sentido, la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas. El uso de la imaginación histórica no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización. Por lo tanto, según este autor podemos viajar en el tiempo con la imaginación histórica, como instrumento útil y necesario del pensamiento histórico como pensamiento creativo, siendo conscientes que lo hacemos desde nuestro contexto cultural y usando el aparato conceptual de la actualidad”. (Santisteban Fernández 2010, 46)

La creatividad es un puente para la imaginación que vincula a su vez la empatía histórica, la capacidad de reconocerse en hombres y mujeres del pasado. Las consignas de orden cognitivo superior, en su mayoría, se apoyan en la imaginación histórica como se evidencia. A la vez, éstas presentan otras características que podemos vislumbrar en los ejemplos anteriores. Entre ellas, se plantean ejercicios situacionales que requieren la delimitación de variables precisas. Al parecer los practicantes consideran que la imaginación debe ser conducida hacia el terreno histórico de los contenidos trabajados y en ese sentido el planteamiento de objetivos a tener en cuenta y variables a considerar tiene mayores posibilidades de alcanzar los conocimientos esperados o planificados. La extensión de las consignas, sensiblemente mayores que las sencillas y las de comprensión,

es una característica derivada de lo anterior y merece ser destacada como singularidad del tipo.

Si bien las consignas que apelan a la imaginación histórica son una referencia constante dentro de las de orden cognitivo superior, existen otros interrogantes no menos interesantes. Observemos algunos de ellos:

-“Imagina que debes redactar un Cuaderno de Quejas en la sociedad en la que vives actualmente. ¿Cuáles serían tus reclamos? ¿Ante quiénes los presentarías?”

-“Imagina que debes crear tu propio documento sobre los derechos del Hombre y del Ciudadano, ¿Cómo lo titularías y qué derechos incluirías?”

- “c) En la actualidad ¿Todas las personas son iguales ante la ley?”

- “Para pensar: ¿encuentras similitudes o diferencias entre el trabajo infantil durante la Revolución Industrial y en la actualidad?”

Más allá que los dos primeros comienzan con la referencia a la imaginación, son en un sentido inverso a las anteriores ya que se trata de relacionar el período histórico con la realidad cotidiana. Las otras dos preguntas también plantean ejercicios en igual sentido. Consideramos que este tipo de preguntas son de orden cognitivo superior ya que implican el reconocimiento de la alteridad del tiempo histórico, a la vez que invitan a reflexionar sobre los problemas del presente. (Pages y Santisteban 1999, 200-206) Realizar este tipo de actividades claramente precisa del conocimiento del período histórico estudiado, así como una visión del tiempo presente, redundando en mayores complejidades para los estudiantes dada la dificultad en establecer estas relaciones. Alcanzar respuestas satisfactorias para este tipo de preguntas requiere ir de menor a mayor, lo que conlleva en cierta medida, abordar la secuenciación de las preguntas, como haremos con algunos ejemplos de los practicantes estudiados.

Orden y secuencias al preguntar.

Nos detendremos ahora sobre algunas secuencias de preguntas dentro de las actividades que llevaron adelante los practicantes. La secuenciación de las actividades obedece a criterios, a veces pensados y a veces menos pensados, que deben ser tenidos en cuenta a la hora de la planificación. En particular, pareciera ser correcto ir desde los que

significan retos cognitivos de menor dificultad e ir incrementando los desafíos según los tipos de preguntas que Anijovich y Mora delimitaron, o como también ha indicado Bloom. En este sentido, las secuencias que los practicantes realizaron siguiendo un trabajo escalonado parecieran ser más virtuosas que aquellas que no siguieron ese orden. Algunos ejemplos mostrarán las implicancias de dichas secuencias para las clases de Historia, en pos de la construcción del pensamiento histórico en los estudiantes.

La practicante 5 organizó una secuencia de preguntas que nos parece un buen ejemplo de la ordenación de los interrogantes. Para la clase 1 de uno de sus grupos, planteó:

-“Lee la página 151 y 152 del manual de texto titulada "La revolución francesa enfrenta al Antiguo Régimen" y describe las características sociales y políticas del Antiguo Régimen”.

-“Lee atentamente el texto titulado "Los cuadernos de Quejas". Indica si las siguientes afirmaciones son Verdaderas o Falsas. Justifica las Falsas.”

-“Lee atentamente las quejas de los distintos estamentos que figuran en el texto y completa el siguiente cuadro: estamento -quejas.”

-“Imagina que debes redactar un Cuaderno de Quejas en la sociedad en la que vives actualmente. ¿Cuáles serían tus reclamos? ¿Ante quiénes los presentarías?”

Como se puede ver, la practicante otorga un importante lugar a la lectura de fuentes secundarias y primarias, a las que acompaña primeramente con preguntas sencillas, que buscan describir elementos presentes en el texto, y luego con preguntas de comprensión, como la justificación de oraciones verdaderas o falsas y la elaboración de un cuadro comparativo. Finalmente, plantea una actividad que requiere utilizar la imaginación histórica, adaptada al tiempo presente, requiriendo comparar la época estudiada con la actualidad. Esta secuencia plantea un trabajo organizado de menor a mayor, al que le restaría agregar una pregunta de orden metacognitivo que cierre el círculo abierto, en línea de la autoevaluación de los aprendizajes que podría ser la siguiente: ¿Qué aprendemos al contrastar nuestras quejas actuales con las que elaboraron los distintos estamentos presentes en la Revolución Francesa?

La misma practicante realizó otra secuencia que consideramos virtuosa pero ahora para la clase 4 de uno de sus grupos. Observémosla:

-“1) Lee atentamente el siguiente fragmento de la novela literaria de Charles Dickens. (Tiempos difíciles, 1854)”

- “2) A continuación, lee el siguiente testimonio y realiza una breve descripción sobre las condiciones laborales de los niños en las fábricas durante la Revolución Industrial.”

- “3) Reúnanse en grupo, lean atentamente el siguiente artículo periodístico y respondan:

-a) ¿Dónde y cuándo se publicó el artículo periodístico?

-b)¿Cuáles son las tareas que desarrollan los niñ@s en la actualidad?

-c) ¿Por qué creés que hoy en día los niñ@s deben trabajar?

-d) Cuando un niñ@trabaja, ¿cuáles derechos dejan de ser respetados?

-e) Para pensar: ¿encuentras similitudes o diferencias entre el trabajo infantil durante la Revolución Industrial y en la actualidad?”

La secuencia de la practicante 5 comienza con actividades de lectura, un fragmento de la novela de Charles Dickens, un testimonio sobre el empleo de niños en las fábricas y un artículo periodístico del diario Clarín, titulado “Trabajo infantil, factor clave en el abandono escolar” correspondiente al 8 de agosto del año 2013. En la pregunta 2 se complementa la lectura con la descripción de las condiciones del trabajo infantil durante la revolución industrial. En el tercer punto, se observa que la apelación a un tema cotidiano y cercano a las problemáticas de los jóvenes parece ser una buena puerta de entrada para el tema. La practicante solicita una lectura compartida y un trabajo para realizar grupalmente, para conversar, reflexionar y debatir. Seguidamente, utiliza preguntas sencillas para reconocer la fuente secundaria en una tarea que indicamos como fundamental para el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico. Luego agrega otro interrogante acerca de lo que los estudiantes conocen o debieran saber respecto a los roles de los niños en la actualidad, lo que es una pregunta sencilla de responder, ya que apela fundamentalmente a la opinión. Seguidamente, y de menor a mayor, agrega dos preguntas de comprensión, la primera en torno al trabajo de los niños posicionándose el grupo a favor

o en contra del trabajo infantil y la siguiente invitando a pensar cuáles derechos del niño son vulnerados mediante el trabajo. Por último, culminando la secuencia, la practicante elige un interrogante de orden cognitivo superior que solicita relacionar el período analizado con la actualidad, lo que conlleva una mayor complejidad que los anteriores. Desde luego el recorrido de las preguntas anteriores nos parece que es el que las secuencias deben seguir, agregándoles interrogantes metacognitivos que reflexionen sobre los procesos de aprendizaje, en pos de convertirse en secuencias virtuosas.

Mostraremos ahora un ejemplo en el que una practicante utilizó los diferentes tipos de preguntas, aunque la secuencia no se condujo por el ordenamiento que señalamos. La propuesta de la practicante 4 consistió en trabajar el Código de Hammurabi y establecer relaciones con el sistema jurídico actual:

-“Lee el siguiente artículo del código de Hammurabi y contesta.

“Si una mujer desprecia al marido y si ella ha sido correcta y su marido negligente, esta mujer es inocente. Tomará sus bienes e irá a la casa de su padre.

Si no ha sido correcta y (...) hay un error en su conducta, si gasta la riqueza de su marido, si ha descuidado la atención de su marido, esta mujer será arrojada al agua.

Si un hombre libre ha sacado el ojo a un esclavo (...) pagará la mitad de su valor.

Si un médico opera el ojo a un hombre con un bisturí de bronce y salva el ojo de un noble, recibirá 10 siclos de plata (...) pero si se trata de un esclavo del nombre, éste pagará dos siclos de plata”.

-“a) ¿El código tiene la misma consideración con el hombre que con la mujer? ¿Se castiga al hombre que no es correcto con su esposa?”

-“b) ¿Qué clases sociales existían durante la Primera Dinastía Babilónica? ¿Cuáles se ven reflejadas en el texto?”

-“c) En la actualidad ¿Todas las personas son iguales ante la ley? ¿Se aplica la ley del Talió?”

La secuenciación que planteó la practicante parte en este caso de la lectura de varios artículos del código de Hammurabi. Seguidamente presentó una pregunta de comprensión, aunque el segundo interrogante del inciso a) pareciera indicar la respuesta. Luego eligió dos preguntas sencillas, requiriendo información precisa, a lo que siguió un interrogante de

orden cognitivo superior que establecía reflexionar sobre esta temática en la actualidad, faltando alguna consigna que hiciera de puente entre el tiempo pasado y el tiempo presente. Aquí, pese a haber utilizado los diferentes tipos de preguntas, la practicante no ordenó las preguntas de menor a mayor nivel de complejidad, lo que a priori, sería auspicioso. Las propuestas de la practicante 4 son positivas para el aula de Historia, son buenas ideas para llevar adelante con los estudiantes del secundario. La reflexión sobre la secuencia de las consignas estimo mejorará los resultados en los estudiantes, potenciando sus aprendizajes históricos.

Conclusiones: Modos de preguntar para la enseñanza de la Historia

“Las aulas están llenas de preguntas, pero vacías de toda indagación. En este sentido, las preguntas que los docentes utilizan para lo que sirven es para el aprendizaje del aburrimiento programado, pues parece que, socialmente, se prefiere la asimilación de lo sabido al cuestionamiento y la búsqueda de lo nuevo que, por nuevo, debe ser diferente”. (Sotos Serrano 2001, 268)

La anterior reflexión parece un llamado a mejorar las prácticas de enseñanza comenzando por la actividad más básica que realizan docentes y estudiantes: el preguntar y responder interrogantes. Por fortuna, hemos encontrado algunos ejemplos que parecen contradecir dicha afirmación. Sin embargo, es necesario seguir trabajando para transformar dicho panorama.

Los practicantes atraviesan su formación inicial y llegan a las prácticas con pocos conocimientos sobre los distintos tipos de preguntas y sobre cómo organizar las secuencias de actividades. Aparece allí la “tiranía” del recurso didáctico, en el caso de la Historia, fundamentalmente de las fuentes primarias y secundarias, que organizan la actividad de preguntar a partir de respuestas fijas y estáticas presentes en dichos recursos.

La utilización de distintos tipos de clasificaciones sobre las preguntas, en particular la realizada por Anijovich y Mora, redundó en resultados positivos para evidenciar qué tipo de preguntas los practicantes formulan. Las preguntas sencillas y las de comprensión trajeron, sin embargo, algunas dificultades. La delimitación entre ambos tipos no fue tan clara como pensábamos a priori, puesto que muchas preguntas de comprensión, al asociarse

a recursos específicos, conllevaron actividades de búsqueda de respuestas, prefijadas en dichos recursos. Los problemas no aparecieron respecto a las preguntas de orden cognitivo superior donde claramente existen tipos específicos de la enseñanza de la Historia que se pueden identificar bajo esta categoría. Poco podemos decir lamentablemente sobre las metacognitivas puesto que su ausencia señala que esta dimensión no fue tomada en cuenta directamente por los practicantes.

Fue interesante la observación detenida de diferentes secuencias que llamamos virtuosas. Como mostramos, la ordenación escalonada desde los niveles menores de complejidad hacia los mayores parece ser la mejor guía para que los practicantes secuencien sus actividades en las planificaciones de sus clases. Es posible también, como hipótesis de trabajo futura, analizar si los practicantes que secuencian de manera más virtuosa son aquellos que mejor dominio exhiben sobre los interrogantes más complejos. La practicante 5 dio cabales muestras de la combinación de diferentes tipos y fue, por lejos, quien más preguntas elaboró de orden cognitivo superior. Parece prudente notar que conocer estos interrogantes implica saber secuenciar un camino posible para llegar hasta ellos.

Finalmente, ¿es posible formular una tipología propia de la enseñanza de la Historia respecto a las preguntas? Una posibilidad interesante podría surgir de pensar algunas aristas de la formación en competencias del pensamiento histórico, como hicimos someramente respecto a la interpretación e imaginación históricas. (Santisteban Fernández 2010) Será necesario profundizar en dicho sentido, de modo, de definir con claridad tipos propios de la disciplina que den cuenta de los diferentes modos de preguntar en las clases de Historia.

Analizar los practicantes nos condujo a señalar posibles déficits y algunas buenas noticias en la formación inicial de los profesores, sobre las que podremos elaborar posibles caminos de acción para mejorar las preguntas, y por ende las actividades, redundando, en enseñanzas virtuosas, plausibles de desarrollar aprendizajes significativos.

Bibliografía

- Aisemberg, B. «Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje.» En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas*, de I. Siede. Buenos Aires: Aique, 2010.
- Anijovich, R. , y S. Mora. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique, 2010.
- Bain, K. «¿Qué es la buena enseñanza?» *Revista de Educación* (Facultad de Humanidades - UNMdP), n° 4 (2012).
- Bazán, S. , y S. Zuppa. «El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado en historia. Una investigación centrada en las primeras prácticas de aula.» *Revista de Educación* (Facultad de Humanidades -UNMdP), n° 9 (2016).
- Bloch, M. *Apología para la Historia o el Oficio del Historiador*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Brailovsky, D., y A. Menchón. «Ignorancia fundante: la cuestión de las preguntas en la clase.» *Propuesta Educativa* 2 (2012): 69-77.
- Carr, E. H. *¿Qué es la historia?* Madrid: Ariel, 1983.
- Devoto, E. «Buenas prácticas y conocimiento didáctico del contenido en futuros profesores de Historia de la UNMdP. Un avance a la luz de la teoría.» *III Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado*. Facultad de Humanidades y ISFDyT N°81, 2014.
- Grisales, L. M. «La pregunta didáctica en la enseñanza universitaria: una síntesis para la comunicación y la comprensión del sentido de los saberes.» *Revista Praxis* (Facultad de Ciencias de la Educación), n° 8 (2012).
- Litwin, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. . Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Litwin, E., Maggio, M. , y Lipsman, M. . *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrurto, 2005.

- Pages, J., y A. Santisteban. «La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas.» En *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué.*, de AAVV. Sevilla: Díada, 1999.
- Roca Tort, M. , y C. Márquez Bargalló. «Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias.» *Revista Educación y Pedagogía* (Facultad de Educación - Universidad de Antioquía) XVIII, n° 45 (2006).
- Santisteban Fernández, A. «La formación de competencias de pensamiento histórico.» *Clío & Asociados*, n° 12 (2010): 34-56.
- Shulman, L. S. , y S. Gudmundsdóttir. «Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales.» *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.* 9, 2005.
- Siede, I. «Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.» En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas*, de I. Siede. Buenos Aires: Aique, 2010.
- Sotos Serrano, M. A. «Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa.» *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (Facultad de Educación), n° 16 (2001).