

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TRABAJO FINAL**

**“Pensar Históricamente a partir de buenas preguntas. Las preguntas en las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata”.**

**Candidato a Especialista: Prof. Benjamín M. Rodríguez**

**Tutora: Dra. Sonia A. Bazán**

**Año 2018**

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	3
INTRODUCCIÓN .....	5
HISTORIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	5
MARCO DE LA INVESTIGACIÓN .....	6
ESTRUCTURA DEL TRABAJO FINAL .....	7
CAPÍTULO 1: UN ENCUADRE TEÓRICO Y METODOLÓGICO.....	9
MARCO CONCEPTUAL Y ESTADO DEL ARTE.....	9
¿QUIÉNES? ¿CUÁNDO? LOS FUTUROS PROFESORES EN HISTORIA EN SUS PRÁCTICAS INICIALES DE ENSEÑANZA. ....	9
¿CÓMO? PRÁCTICAS DE PREGUNTAR EN LA CLASE DE HISTORIA.....	18
¿QUÉ? ENSEÑAR A PENSAR HISTÓRICAMENTE. ....	23
ENFOQUE METODOLÓGICO.....	25
CAPÍTULO 2: TIPOS DE PREGUNTAS PARA LA CLASE DE HISTORIA .....	27
LAS PREGUNTAS DE LOS FUTUROS PROFESORES EN HISTORIA .....	27
TIPOS DE PREGUNTAS: ALGUNAS CLASIFICACIONES POSIBLES.....	29
TIPOS DE PREGUNTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	32
UN BALANCE SOBRE LOS TIPOS DE PREGUNTAS ELABORADOS POR LOS FUTUROS PROFESORES EN HISTORIA .....	40
CAPÍTULO 3: SECUENCIAS PARA PREGUNTAR.....	42
SECUENCIAS VIRTUOSAS Y NO VIRTUOSAS .....	43
SECUENCIAS PUESTAS A PRUEBA .....	48
UN BALANCE SOBRE LAS SECUENCIAS DE PREGUNTAS .....	55
CONSIDERACIONES FINALES: PRÁCTICAS DE PREGUNTAR Y PENSAMIENTO HISTÓRICO.....	58
BIBLIOGRAFÍA .....	61
ANEXOS .....	68

## AGRADECIMIENTOS

Antes que nada, es menester agradecer a las instituciones y personas que colaboraron con la presentación de este trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria.

Primero, reconocer a la Facultad de Humanidades y a la Agremiación Docentes Universitarios Marplatenses que habilitaron la posibilidad de dicha carrera de posgrado pública y gratuita para los profesores de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A 100 años de la reforma universitaria de 1918, debemos defender con más ahínco estas opciones que toman ese legado y lo actualizan, con miras a la formación y capacitación de sus docentes de manera no arancelada y en la universidad pública argentina.

En segundo lugar, me gustaría agradecer al equipo docente de la carrera que me brindó múltiples ocasiones para formarme y reflexionar sobre mis prácticas de enseñanza. También para saludar los intercambios que, generados por los profesores, surgieron entre colegas de las más variadas unidades académicas de la universidad.

Tercero, a mi tutora, la Dra. Sonia Bazán, quien acompañó la realización de este trabajo desde su gestación inicial, sugiriéndome prístinamente un tema no explorado con el que me sentí a gusto desde el primer momento. Reconozco aquí su visión pionera, su generosidad y su acompañamiento, traducido en múltiples sugerencias y correcciones, que condujeron a la presentación de este trabajo final.

En cuarto lugar, agradecer al Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) y a la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la carrera de Profesorado en Historia el haberme brindado el espacio para realizar este trabajo, dándole un marco para profundizarse y crecer. También a los amigos y compañeros con quienes compartimos esos ámbitos y quienes han colaborado especialmente en la realización de mi investigación. Fundamentalmente, me gustaría reconocer el equipo que conformamos durante el cursado de la Especialización junto a Silvia Zuppa y Mónica Fernández, apoyándonos mutuamente durante las cursadas y luego en la realización de los trabajos.

Finalmente, a mi familia y a Juli, quienes me acompañan día a día, dándole sentido a mis acciones. De todos ellos recojo valores que están presentes en mi quehacer cotidiano, en mis prácticas de enseñanza y en mi labor de investigación. También son quienes me ofrecen un remanso, para tomar energía e ideas para seguir adelante.

## INTRODUCCIÓN

### HISTORIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El cursado durante el año 2015/2016 de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (en adelante CEDU), de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante UNMdP) en convenio con la Agremiación de Docentes Universitarios Marplatenses (ADUM) conllevó una experiencia inmersiva que trajo aparejada la selección de temas y problemas para investigar. En paralelo, mi desenvolvimiento durante 2015 como ayudante graduado (de acuerdo con funciones de beca) y luego como adscripto graduado en la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente de la carrera de Profesorado en Historia cobijó dichas preocupaciones, otorgándole a la incipiente investigación un contexto donde desarrollarse.

En particular, la participación en distintos seminarios de la CEDU, como Planes de Estudio, Innovación Pedagógica, Evaluación de los Aprendizajes, entre otros, permitió el diálogo con otros docentes de la UNMdP con similares preocupaciones respecto a la formación de los docentes y profesionales del nivel. La lectura del capítulo “Las buenas preguntas”, del libro de Anijovich y Mora, indicada a su vez por la docente Rebeca Anijovich durante el cursado del seminario de Innovación Pedagógica, abrió múltiples interrogantes respecto a las prácticas de preguntar que realizan los profesores en Historia, siendo particularmente relevante interpretar cómo preguntan los futuros profesores durante el transcurrir de sus prácticas iniciales de enseñanza.

No sabemos a ciencia cierta en qué momento esta investigación se formalizó al punto de lo que presentamos hoy, puesto que en ese recorrido me incorporé al Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (en adelante GIEDHICS), dirigido por la Dra. Sonia A. Bazán, espacio que permitió el crecimiento de esta pesquisa. Entre la CEDU, la Cátedra y el GIEDHICS, el trabajo final que presentamos fue tomando forma, con sus marchas y contramarchas propias de los itinerarios docentes. Mención necesaria es señalar las diferentes Jornadas y Congresos en los que tuve oportunidad de compartir algunas reflexiones y propuestas respecto a la enseñanza de la Historia, tanto en el nivel secundario como en el universitario, entre ellos debemos dar cuenta de la presentación de parte del capítulo 2 de este trabajo en las XVI Jornadas

Interescuelas/Departamentos de Historia, celebradas en la ciudad de Mar del Plata durante 2017 (Rodríguez 2017).

#### **MARCO DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente trabajo final da cuenta de innumerables conversaciones, encuentros, discusiones, respecto a la formación inicial de los profesores en Historia dentro del marco del GIEDHICS. Tanto en presentaciones internas como a través de lecturas compartidas con colegas del grupo, este trabajo fue madurando (y seguirá haciéndolo), puesto que quienes integramos ese espacio compartimos intereses genuinos y profundos respecto a la formación docente en Historia y Ciencias Sociales. La investigación sobre las *prácticas de preguntar* forma parte de las líneas de trabajo propuestas por el proyecto de investigación del grupo, denominado: “Didáctica de la Historia IV. Pensamiento histórico, conocimiento didáctico del contenido y justicia curricular”. Dicho proyecto articula las investigaciones de sus integrantes en torno a tres conceptos principales: pensamiento histórico, conocimiento didáctico del contenido y justicia curricular. En particular, dado que los trabajos se posicionan en la Didáctica Específica de la Historia, el concepto de conocimiento didáctico del contenido, desarrollado por Shulman, es un eje estructurante de las propuestas y desde luego que es fundamental para nuestra investigación (L. S. Shulman 2005, Bazán y Zuppa 2016). A su vez, *pensamiento histórico* es un concepto clave de nuestro marco teórico, entroncando con otros trabajos del grupo atentos a pensar la importancia de dicha categoría para la formación en competencias de los futuros profesores en Historia (Cañueto 2014). Por último, tanto la etapa de la formación inicial como horizonte de investigación como la perspectiva didáctica son otros insumos tomados del GIEDHICS, que evidencian el diálogo e interrelación de los distintos integrantes, sus temas y proyectos (Bazán 2017, Bazán y Marchetti 2017).

En paralelo, el trabajo dentro de la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Departamento de Historia de la UNMdP, a cargo de la Prof. Silvia Zuppa, ha sido también fundamental para interiorizarnos de las problemáticas que enfrentan los *futuros profesores* en Historia. Esta investigación busca tender puentes en la formación inicial en pos de colaborar con la construcción del *pensamiento histórico* de los estudiantes. Es un marco necesario de referenciar puesto que dicha materia del plan de estudios es la

primera y única que enfrenta a los futuros profesores con el campo de la práctica docente en Historia, si bien existen recorridos previos en torno a la escuela secundaria y la educación actual (Devoto, Génova y Ramallo 2016, Marchetti 2018, Debenedetti 2018). Estas consideraciones son tenidas en cuenta en el presente trabajo de investigación y forman parte de lo que consideramos encuadre o contexto de este trabajo.

Así, se comprende mejor nuestros intereses concretos actuales y futuros, los espacios que cobijan nuestras acciones y los considerandos conceptuales y metodológicos compartidos con otros investigadores en un horizonte de trabajo común.

### **ESTRUCTURA DEL TRABAJO FINAL**

En el primer capítulo de este trabajo final, presentamos el marco conceptual y el estado del arte de nuestra investigación. Allí definiremos en tres grandes agrupamientos, los conceptos clave para pensar nuestro objeto de estudio. En un primer momento, nos ocupamos de definir el quiénes y cuándo de la investigación: los *futuros profesores en Historia* durante el transcurso de sus *prácticas iniciales de enseñanza*. Luego nos atenemos a precisar qué entendemos por *prácticas de preguntar*, integrando tanto tipo de pregunta y secuenciación, como planificación y acción didáctica, lo que lleva a plantearse el cómo de nuestra investigación. En este trabajo en particular, ahondaremos respecto a la relación entre tipo y secuencia enunciada en el plan de clase del practicante. Por último, en el tercer apartado nos dedicaremos a clarificar el qué de la enseñanza de la Historia, refiriéndonos entonces al *pensamiento histórico* y a las competencias que implica.

En un segundo capítulo abordaremos los tipos de preguntas formulados por los practicantes, mostrando ejemplos y problematizando dicha clasificación en relación con la enseñanza de la Historia. En particular, tomamos como base la propuesta de Anijovich y Mora (2010), respecto a preguntas sencillas, de comprensión, de orden cognitivo superior y metacognitivas. Desde luego que existen otras tipologías plausibles de ser tenidas en cuenta, pero la potencia y claridad de dicha clasificación permite organizar las preguntas rápidamente, aunque en algunas ocasiones serán señaladas algunas particularidades de la enseñanza de la Historia respecto al empleo de interrogantes.

En un tercer y último capítulo, nos detendremos sobre las secuencias de preguntas dado que nos preocupa pensar, ya no el tipo de pregunta realizada sino también, su lugar dentro de una ordenación de actividades en el aula. Creemos que saber preguntar implica reconocer esta relación entre tipo y secuencia, encontrando algunas propuestas que logran conducir el proceso de aprendizaje en lo que denominamos *secuencias virtuosas*. A la vez, es posible encontrar otras formulaciones realizadas por los practicantes que no se guían por esa ordenación y también serán tenidas en cuenta.

El itinerario termina con las conclusiones del trabajo y con los desafíos futuros para nuestra investigación. Desde luego, quedarán muchos interrogantes abiertos en este trabajo inicial y situacional respecto a nuestro objeto de estudio. Como es costumbre, si bien el presente es consecuencia de un proceso de reflexiones y debates colectivos, dialogado con colegas, en la cátedra y en el grupo GIEDHICS, los errores y omisiones son de mi exclusiva propiedad.

## CAPÍTULO 1: UN ENCUADRE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

### MARCO CONCEPTUAL Y ESTADO DEL ARTE

“El meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta ‘¿qué es preguntar?’, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes” (Freire y Faundez 1968).

El marco conceptual que presentamos parte de la enunciación de los conceptos centrales que elegimos para definir nuestra investigación. A su vez, este marco teórico se integra junto al estado del arte que recupera los principales estudios sobre los diferentes tópicos. A fines prácticos, hemos optado por dividir este apartado en tres grandes agrupamientos que aglutinan los diferentes conceptos utilizados, siendo precisados junto a una visión panorámica de los trabajos más relevantes, aunque no exhaustivamente. El primer apartado profundizará en los sujetos y circunstancias de la investigación: los *futuros profesores en Historia* en el tránsito de sus *prácticas iniciales de enseñanza*.

### **¿Quiénes? ¿Cuándo? Los futuros profesores en Historia en sus prácticas iniciales de enseñanza.**

Nuestra investigación toma a los *futuros profesores en Historia* en el transcurso de sus *prácticas iniciales de enseñanza*. Ellos son nuestro quiénes. Nuestro cuándo refiere al momento de las *prácticas de enseñanza*. Será necesario entonces precisar primero qué entendemos por *futuro profesor en Historia*, lo que nos conduce necesariamente a referir, aunque no en profundidad, qué se concibe por *formación docente*.

Descompongamos primero qué se puede comprender por *formación*. Siguiendo a Beillerot, el término formación responde a tres usos principales. Un primer empleo que connota formación práctica, formación profesional o para el trabajo. Un segundo uso que refiere a la formación del espíritu, de la cultura, del pensamiento y por último uno que refiere al plano experiencial de la vida de cada individuo en su devenir cotidiano (Beillerot

1996, 22). Ahora si pensamos en los términos de la conocida triada didáctica, la formación constituiría un eje centrado en la relación entre docente y estudiante (Beillerot 1996, 20).<sup>1</sup>

Para Ferry, la utilización del concepto *formación* presenta dificultades por la amplitud de términos evocados, en sintonía con las diferentes acepciones propuestas por Beillerot. Es por ello que dicho autor precisa el término al considerar la formación como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo...” (Ferry 1990, 52-53). A su vez, la concibe como un itinerario o trayecto:

“Si todas estas vicisitudes se convierten en un itinerario, aun en el caso en que en el proyecto inicial fuera inexistente, es que están, en un momento dado, relacionadas con roles, tareas o formas de vida a las cuales dan sentido. La formación incluye también (¡cómo podríamos olvidarlas!) las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacitaciones programadas para eso o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación” (Ferry 1990, 53).

De la misma manera, Anijovich y su equipo la interpretan como “un proceso vivencial que se continúa en el tiempo en el sentido de un encadenamiento de experiencias variadas” como “también la noción de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado e individualizado” (Anijovich, Cappelletti, y otros 2012, 17). Por último, antes de abandonar este vocablo y pasar a otro, Ferry invita a no pensar la formación como una empresa maleable, es decir, unidireccionalmente desde el docente formador hacia el estudiante en formación: “No se puede decir que la noción de formación toma todo su sentido sino cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (Ferry 1990, 53-54).

---

<sup>1</sup> Los otros dos ejes serían el de la enseñanza que privilegia la relación entre el docente y el saber y el del aprendizaje que articularía el vínculo existente entre estudiante y objeto de conocimiento. Desde luego que nuestra comprensión de la triada didáctica no concibe a estas relaciones independientes unas de otras sino interconectadas, como más adelante se concebirá.

Pasemos ahora a detenernos sobre qué concebimos por docente, donde el panorama se complejiza aún más. La primera gran discusión en torno a este concepto parte de responder cómo consideramos a la docencia. Esa respuesta ha alumbrado diferentes concepciones sobre la formación docente, en particular respecto a si la comprendemos como una vocación o como una profesión. Schön, tomando a Moore, ha planteado que la docencia es una profesión y no una vocación, por lo siguiente:

“Una vocación es la antítesis de una profesión porque está basada en las actividades de costumbre modificadas por el ensayo y el error de la práctica individual. Una profesión implica la aplicación de principios generales a problemas específicos y constituye un rasgo de las sociedades modernas que tales principios generales sean abundantes y estén en crecimiento” (Schön 1998, 32).

Contrapuestos ambos vocablos, se hace evidente que en general hoy se concibe a la formación docente como una profesión con todo lo que ello implica. En particular, una profesión posee un conocimiento estandarizado, firmemente establecido, sistematizado y de bases científicas (Schön 1998, 33). La docencia hoy se regula por las características generales del campo profesional y nadie debería dudar respecto a su estatus, sin embargo, cabe señalar que en su devenir histórico no siempre fue así.<sup>2</sup>

En los últimos años ha emergido una visión diferente respecto al carácter del rol docente a partir de la figura del trabajo artesanal. ¿Es posible equiparar el trabajo docente con el de un artesano? Sennet describe al artesano de la siguiente manera:

“Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. La conexión entre la mano y la cabeza se advierte en dominios aparentemente tan distintos como la albañilería, la cocina, el diseño de un patio de recreo o la ejecución musical al violonchelo, pero todas estas prácticas puede fracasar o no desarrollarse plenamente” (Sennet 2009, 21).

---

<sup>2</sup> Piaget hacía notar que “el maestro de escuela no es considerado por los otros, ni, lo que es peor, por él mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple trasmisor del saber en el nivel de cada uno” (Ferry 1990, 58).

Se evidencia en la cita anterior una realidad del trabajo artesanal que podría ser claramente equiparada con la labor docente. Sin ir más lejos una característica adicional que plantea Sennet es la íntima relación que el artesano establece con la idea de compromiso:

“El artesano representa la condición específicamente humana del *compromiso*. Uno de los objetivos de este libro es explicar cómo se adquiere un compromiso a través de la práctica, pero no necesariamente de modo instrumental. No se entiende bien la artesanía (...) cuando se la equipara únicamente a una habilidad manual como la del carpintero. (...) Toda artesanía se funda en una habilidad desarrollada en alto grado” (Sennet 2009, 32).

Esta visión del trabajo docente como productor de artesanía ha sido recuperada por Alliaud, en una cita que aunque extensa recupera los conceptos de vocación y profesión sumando el de artesanía:

“Entendida en su dimensión productiva, de oficio, la enseñanza implica procesos de transformación que se dan sobre las almas de otros. Sin embargo, este hacer, este obrar, no es (como en todo oficio) de cualquier manera ni independiente de lo que *públicamente* produce (la obra). En el caso de la docencia, ese plus del oficio antes estaba dado por la vocación entendida como una adhesión sacrificada hacia valores universales. Hoy, esa cualidad valorativa que se suma a la dimensión instrumental de la tarea y que es ineludible, por ser propia de todas aquellas profesiones que trabajan sobre otros, descansa en el compromiso. Desde esta acepción, más acorde con los tiempos que corren, saber y poder enseñar y hacerlo ‘bien’ tiene un valor cuyo alcance no solo llega a cada sujeto individual, sino que compete a todos” (Alliaud 2017, 105).

Una vez que hemos definido y delimitado el concepto de formación docente es necesario ahora desandar las diferentes maneras en que los docentes se han desarrollado a lo largo del tiempo. Ferry, por ejemplo, ha tipificado la existencia de tres modelos bajo los cuales los docentes se han formado: el modelo centrado en las adquisiciones, el centrado en el proceso y el que está basado en el análisis. El primer modelo reduce la formación al

aprendizaje a partir de la constatación de resultados constatables y evaluables, circunscribiendo la práctica a una aplicación de la teoría (Ferry 1990, 70-71). El segundo modelo está basado en el proceso de formación, más allá de las adquisiciones, recalcando el valor de lo experiencial antes que los resultados mismos. Finalmente, el último modelo centrado en el análisis, recupera los anteriores desde una visión superadora:

“La pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica, donde el tipo de beneficio que aporta es de regulación. (...) Esto excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico” (Ferry 1990).

Otras concepciones sobre la formación docente han redundado en la idea de *tradición*. María Cristina Davini las define como “configuraciones de pensamiento y acción que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini 1995). En particular, la autora reconoce tres tradiciones principales que se han desarrollado en la Argentina a lo largo del tiempo: la tradición normalizadora-disciplinadora, la académica y la tecnicista. La tradición normalizadora-disciplinadora ha caracterizado la formación docente en los inicios del sistema educativo en la Argentina. Como ha planteado Davini, sobre esta base “se formó por entonces una legión de maestros que, junto con el sostenido desarrollo del sistema escolar, consiguieron alfabetizar e incluir en la cultura prácticamente a todos los niños a lo largo y ancho del país” (Davini 2016, 15). El enfoque académico, más presente en la formación del profesorado que en la del magisterio, ha dado más valor a las disciplinas y a la investigación científica. Por su parte la tradición tecnicista, de base neoconductista, ha priorizado una visión de la formación docente centrada en la aplicación de instrumentos y la planificación de objetivos.

Una vez recorrido el itinerario de aquello que entendemos por *formación docente* y su evolución histórica, es necesario precisar cómo definimos *futuro profesor en Historia*. Por éste comprendemos aquel docente que se encuentra en el transcurso de la realización de sus *prácticas iniciales de enseñanza*, durante su formación inicial. No integramos a la totalidad de estudiantes que se encuentran realizando su formación inicial sino aquellos que se encuentran repensando su rol profesional docente en el devenir de sus prácticas de

enseñanza. Optamos por este concepto antes que residentes puesto que consideramos que la categoría de *futuro profesor* se ajusta mejor a un estudiante de Historia en el tránsito final de su carrera y proyectando su rol profesional próximo. Sin embargo, a la hora de la escritura en muchas ocasiones fue necesario recurrir a *practicantes* como una categoría sinonímica que permitía claridad en el texto y precisión.

Las investigaciones sobre la formación de profesores en Historia son bastas siendo imposible abarcar aquí su totalidad. Pagès es uno de los autores que más ha escrito al respecto. En particular se ha detenido en analizar el perfil profesional del profesor de Historia y los desafíos de la formación inicial (J. Pagès 2004). Han sido también influyentes las investigaciones que han pensado la formación del profesorado pero desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, en una cercanía con la Didáctica propia de la Historia (Benejam 2001, J. Pagès 2000). En el ámbito argentino, la bibliografía es también amplísima.<sup>3</sup> Se destacan los estudios de De Amézola, Maestro, Di Croce, Andelique, Devoto, Génova y Ramallo y Bazán y Zuppa. Estos trabajos oscilan entre los requerimientos competenciales del profesor en Historia y la revisión e historización de los currículums de formación (De Amézola 2011, Maestro González 2001, Dicroce 2011, Andelique 2011, Devoto, Génova y Ramallo 2016, Bazán y Zuppa 2016).

Definidos los *futuros profesores* dentro del campo de la formación docente, resta precisar qué entendemos por *prácticas iniciales de enseñanza*.<sup>4</sup> Nuevamente es necesario descomponer los términos, aunque nos atendremos al primero y al último de dichos vocablos dado que por *iniciales* entenderemos, lisa y llanamente, el primer contacto formal con la clase de Historia en la escuela secundaria. Comencemos primero por delimitar qué concebimos por prácticas, lo que conduce indefectiblemente a Bourdieu. La práctica nace opuesta a la teoría y refiere a algo que es puesto en acción. En este sentido, “no es fácil hablar de la práctica de otro modo que en forma negativa, y sobre todo de la práctica en lo que ella tiene de más mecánico en apariencia, de más opuesto a la lógica del pensamiento y

---

<sup>3</sup> Un estado del arte sobre las investigaciones sobre enseñanza de la Historia en la Argentina puede encontrarse en González (2014).

<sup>4</sup> Un estudio que integra ambos conceptos, formación docente y prácticas de enseñanza, es el de Sanjurjo (2009).

del discurso” (Bourdieu 1980, 129). Desde el campo de la educación, Davini entiende por prácticas lo siguiente:

“(…) la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos en las prácticas se trata con situaciones y problemas *genuinos*” (Davini 2016, 29).

Es interesante la apelación a un contexto y situaciones reales que son las que construyen los múltiples escenarios para las prácticas, lo que nos aleja, por obvias razones, de discusiones meramente teóricas. Sin embargo, es necesario pensar la teoría desde la práctica y a la inversa, aunque esto no es nada sencillo de realizar. Bourdieu nos advirtió al respecto cuando refería a las dificultades para salir de un esquema teórico a uno práctico, o señalaba aquello que se pierde al momento de analizar desde la teoría lo sucedido en la práctica:

“Pasar del esquema práctico al esquema teórico, construido después de la batalla, del sentido práctico al modelo teórico (...) es dejar escapar todo aquello que hace a la realidad temporal de la práctica que se está haciendo. La práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad, que destruye la sincronización; su estructura temporal, es decir su ritmo, su tempo y sobre todo su orientación es constitutiva de su sentido (...) En una palabra, debido a su total inmanencia con respecto a la duración, la práctica está ligada al tiempo (...)” (Bourdieu 1980, 130-131).

Un concepto clave dentro de la teoría de Bourdieu es *habitus*.<sup>5</sup> Para nosotros es de gran utilidad puesto que para Bourdieu el *habitus* es generador de las prácticas:

---

<sup>5</sup>Por *habitus* Bourdieu comprende “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu 1980, 86).

“(…) es también porque el habitus, como todo *arte de la invención*, es lo que permite producir prácticas en un número infinito, y relativamente imprevisibles (como las correspondientes situaciones), pero limitadas no obstante en su diversidad. En una palabra, siendo el producto de una determinada clase de regularidades objetivas, el habitus tiene a engendrar todas las conductas ‘razonables’, de ‘sentido común’, que son posibles en los límites de esas regularidades y únicamente ésas (...)” (Bourdieu 1980, 90-91).

Es por nuestro *habitus* que realizamos nuestras prácticas, siendo relevante analizar la relación existente entre ambos conceptos. Pasemos ahora a detenernos sobre el segundo vocablo que da sentido al concepto *prácticas iniciales de enseñanza*. Davini ha definido *enseñanza* como “una *acción voluntaria y conscientemente dirigida* para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios” (Davini 2016, 30). Desde esta definición, se sobreentiende que enseñar algo “implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo del tiempo (más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a valores y resultados que se busca alcanzar” (Davini 2016, 31). En un mismo sentido, Basabe y Cols plantean que la enseñanza involucra siempre tres elementos: alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión (Basabe y Cols 2016, 126).

Otros autores como Jackson dejan las definiciones de lado, puesto que “jamás llegaremos a tener una definición perdurable de lo que significa enseñar” (Jackson 1986, 108). Dicho autor nos plantea entonces recorrer distintos enfoques que han intentado determinar qué es la enseñanza o qué debería ser. El primero de esos enfoques lleva el nombre de *genérico* y entiende a la enseñanza como un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje. Las críticas que plantea a Jackson a esta definición radican en la vaguedad que implican o su grado de amplitud, dado que muchas otras actividades que difícilmente puedan ser consideradas enseñanza caen dentro de dicha definición. Un segundo enfoque, denominado *epistémico*, vincula a la enseñanza con un el campo de conocimientos que se trasmite. El docente como “proveedor de conocimientos” cuadraría perfectamente en esta definición. Sin embargo, también presenta dificultades dado que no presta atención sobre otros elementos indirectos a la transmisión de conocimientos que son

importantísimos para la enseñanza. El último enfoque, que Jackson denomina *consensual*, admite que existen muchas maneras de enseñar, algunas convencionales y otras no convencionales (Jackson 1986, 122-132). En su acepción convencional, Jackson retoma los aportes de Scheffler, enseñar es “reconocer la ‘razón’ del alumno, es decir, su demanda de razones y su juicio sobre estas, aunque tales demandas no sean uniformemente apropiadas en cada frase del período de enseñanza” (Jackson 1986, 127). En otro sentido, Fenstermacher comprende a la enseñanza como la tarea que permite “la acción de estudiar, consistente en enseñarle como aprender” (Fenstermacher 1989). Además, este autor incorpora el adjetivo “buena” para referir a la enseñanza, sin entender por ella una empresa “con éxito”:

“Por el contrario, en este contexto, la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher 1989, 7).

Hoy en día es imposible referir a la enseñanza sin pensar en las relaciones que ésta establece con el aprendizaje. Un enfoque necesario de recuperar es el que ofrece la *enseñanza para la comprensión* puesto que intenta ofrecer un modelo que piense los vínculos entre enseñar y aprender. La comprensión, entendida como capacidad de desempeño flexible, es central para nuestra visión de las *prácticas de enseñanza*, puesto que nos parece relevante dar cuenta de aquellas prácticas que favorecen la comprensión del estudiante y su autonomía (Perkins 1999).

La definición de *enseñanza* nos conduce necesariamente a la disciplina que se encarga de su estudio: la Didáctica. Camilloni entiende por ella:

“Una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y

fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni 2016, 22).

Aquí se hace claro que, dado que nos preocupan las *prácticas iniciales de enseñanza*, nuestro enfoque será principalmente didáctico, tomando a la Didáctica como “coreografía de la enseñanza” (Bazán 2017). Este apartado finaliza recuperando un *futuro profesor en Historia* que se encuentra en un momento de su trayectoria de formación, *las prácticas iniciales de enseñanza*. Esto ha quedado claro, ahora será necesario puntualizar sobre un método particular de enseñanza, lo que nos lleva a indagar sobre el cómo.

### **¿Cómo? Prácticas de preguntar en la clase de Historia.**

Antes de definir las *prácticas de preguntar* es necesario discurrir desde la Didáctica General hacia la Didáctica Específica, en este caso la Didáctica de la Historia, atendiendo a las múltiples relaciones entre la Didáctica general y las Didácticas Específicas, ya señaladas por Camilloni (Camilloni 2016, 26-39, Camilloni, Bazán y Devoto 2013, 13-33). Inevitablemente, la noción de *conocimiento didáctico del contenido*, que fortalece la recuperación de las Didácticas Específicas, constituye un concepto central para nosotros puesto que brinda un marco ineludible para las *prácticas de preguntar*. Shulman entiende por *conocimiento didáctico del contenido* una “especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (Shulman 2005, 11). Éste se construye con el conocimiento de la materia, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos, necesarias herramientas para llevarlo a cabo (Shulman y Gudmundsdóttir 2005, 3). La importancia de este concepto, dentro del modelo de razonamiento pedagógico propuesto por Shulman, radica en que las prácticas de enseñanza se ven supeditadas a decisiones del docente que son tomadas mediante un cúmulo diverso de conocimientos pedagógicos. Esta visión tiende a complejizar la forma en que los docentes toman decisiones, superando aquel planteamiento básico de la Didáctica en el que la tríada (docente, alumno y saber) bastaba para explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin atender a ningún elemento ajeno a ellos. A la vez, este modelo se basa en la experiencia docente como un factor determinante a la hora de la enseñanza, diferenciándose profesores expertos y principiantes en función de sus habilidades para controlar el conjunto de conocimientos anteriormente mencionados.

Los docentes expertos demuestran, según el modelo, una elaboración más clara y nítida del conocimiento didáctico del contenido por sobre los educadores más noveles, sabiendo por tanto qué estrategias y actividades elegir en consonancia con cada uno de los temas del programa. Lo que en algún punto implica que a mayor experiencia le corresponde mayor capacidad de distinguir la estrategia más adecuada al contenido.

Esta noción articula perfectamente con el concepto de *configuración didáctica*, planteado por Litwin:

“La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como a la manera en que el docente implemente la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido. En las configuraciones didácticas el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones” (Litwin 1997, 98).

Es el espacio de la clase el que vertebra las configuraciones didácticas en tanto unidad de medida del proceso didáctico (Sanjurjo 2011). En la clase, las decisiones que toma el docente para llevar a cabo la enseñanza nos conducen al concepto de *estrategias*. Anijovich y Mora las definen “como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Anijovich y Mora 2010, 23). En un sentido más restringido Quinquer ha planteado que son éstas “el camino elegido para llegar a la meta propuesta” (Quinquer 2004, 1). A su vez, las estrategias conllevan dos dimensiones principales: “la dimensión reflexiva, en la que el docente diseña su planificación” y “la dimensión de la acción que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas”. Por último, estas dos dimensiones se manifiestan en tres momentos claramente delimitados: el de la planificación en el que se anticipa la acción; el de la acción o momento interactivo y el “de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar” (Anijovich y Mora 2010, 24). Las estrategias, entre las que se encuentran las preguntas, no pueden pensarse dissociadas del contenido, como ha planteado Shulman. Al respecto, Litwin sostuvo:

“Las buenas estrategias raramente se encuentran aisladas o disociadas del riguroso tratamiento del contenido. Es más: probablemente, los alumnos ni siquiera las mencionarían si ellas no hubieran pasado primero por una real apreciación del valor del contenido desarrollado” (Litwin 2008, 65).

Así, llegamos desde el conocimiento didáctico del contenido, pasando por las configuraciones didácticas y las estrategias a definir qué entendemos como *prácticas de preguntar*. Retomemos primero qué se entiende por pregunta. 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. Es necesario indicar que recuperamos las consignas (indicación de una acción a realizar por parte del estudiante) 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.

Nos interesa puntualmente abarcar las preguntas desde la enseñanza, aunque reconocemos el valor de las estrategias que plantean la elaboración de preguntas como un ejercicio potente cuando es realizado por los estudiantes y es coordinado adecuadamente por el profesor (Salto 2017). Definamos entonces qué se entiende por “buenas preguntas”. Sotos Serrano, siguiendo a 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.<sup>6</sup> 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 postulan que “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).

Retomando el marco de la enseñanza para la comprensión, la recurrencia allí es referir a “preguntas esenciales”, que aprehenden los aspectos más importantes del tópico estudiado por los alumnos. Estas preguntas designan “el ‘qué’ del currículo y exigen que ese ‘qué’ sea importante, atractivo y se relacione con la vida de los alumnos” (Blythe 2002, 153).

Es imposible, por otro lado, no referir a los planteamientos de Freire en torno al acto de preguntar, quien retoma el método socrático de la mayéutica, el dar a luz a partir de preguntas. Freire, en particular, es crítico de un proceso que denomina “burocratización” de la pregunta:

“Las escuelas rechazan las preguntas o bien burocratizan el acto de preguntar. La cuestión no radica simplemente en introducir en la currícula el momento de hacer las preguntas, de las nueve a las diez, por ejemplo. ¡No es eso! ¡Lo que nos ocupa

---

<sup>6</sup> Es imposible no relacionar las buenas preguntas con el enfoque de la buena enseñanza propuesto por Fenstermacher: “Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher 1989). Las buenas preguntas serían aquellas que indagan sobre aspectos que los docentes reconocen como fundamentales que el estudiante comprenda.

no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar! La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una radicalidad de la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar. Concretamente, cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza” (Freire y Faundez 1968).

En particular, recuperar estos planteamientos no es menor para el presente estudio, puesto que la Historia como disciplina escolar recurre a la formulación de preguntas para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La pregunta cumple entonces un papel central en las clases, siendo necesario recobrar lo señalado por Freire para no perder de vista su potencial creador.

En particular para la enseñanza de la Historia es fundamental rescatar la centralidad de la problematización en el aula, partiendo desde las preguntas, en consonancia con la visión de la Historia planteada por Bloch (2001). El planteo de situaciones problemas no está alejado de las *prácticas de preguntar*, tal y como las definiremos a continuación (R. Bain 2005, Dalongleville 2003, Huber 2004). Por otro lado, será también ineludible referir a la relación entre preguntas y consignas con las actividades de lectura en la clase de Historia (Aisemberg 2010).

Así es que llegamos a las *prácticas de preguntar* como concepto último de este extenso apartado teórico, integrando en ellas tanto el tipo de pregunta realizada como el lugar dentro de la secuencia didáctica de la clase. *Las prácticas de preguntar* van más allá de la pregunta misma, de su tipo, de aquello que busca indagar puesto que en ella también interesa su lugar en el momento de la clase y su ordenación respecto al resto de las actividades. *Las prácticas de preguntar* intentan dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cómo preguntan los *futuros profesores en Historia* en el transcurso de sus *prácticas iniciales de enseñanza*? Aún nos resta determinar una última pregunta en este marco conceptual: qué pretenden enseñar los *futuros profesores*, lo que nos conduce a la enseñanza del *pensamiento histórico*.

## ¿Qué? Enseñar a pensar históricamente.

Antes de sumergirnos en el pensamiento histórico, es interesante recuperar los componentes de lo que Maggio denomina *enseñanza poderosa*. Para que ésta suceda, según la autora, es indispensable que se manifiesten necesariamente ciertos elementos, entre los que se hallan el dar cuenta de los abordajes teóricos actuales, la posibilidad de pensar de la manera que lo hacen las disciplinas, la mirada en perspectiva y desde el tiempo presente, la originalidad y la capacidad de conmover y perdurar (Maggio 2012). En particular, nos parece relevante recuperar aquello que implica “pensar al modo de la disciplina” que para la Historia no quiere decir otra cosa que *pensar históricamente*.<sup>7</sup>

Existe gran cantidad de trabajos que buscan definir qué entendemos por *pensamiento histórico*.<sup>8</sup> Éste se corresponde con la forma de razonar de la disciplina, al igual que la matemática desarrolla el pensamiento matemático, aunque no en igual jerarquía (Salazar Sotelo 2007). Se trata de un tipo de pensamiento que no es natural ni brota automáticamente en el desarrollo psicológico de la persona; es un tipo de pensamiento que requiere un proceso de formación para obtenerse (Wineburg 2001). El pensamiento histórico posee atributos que lo definen y es más sencillo encontrar aceptación sobre ellos que sobre la definición de lo que es pensamiento histórico. Para Ethier, Demers y Lefrançois estas características son que el pensamiento histórico es una construcción, que es metódico (refiriendo al método del historiador), que el pensamiento histórico integra una perspectiva temporal y que ofrece una interpretación crítica de los procesos históricos (Ethier, M., Demers, S. y Lefrançois, D. 2010). Dada la dificultad de definir aquí qué se entiende por pensamiento histórico, plantaremos qué competencias se espera desarrollar en los estudiantes a partir de él. Si bien tampoco hay un consenso único en torno a las competencias del pensamiento histórico será más sencillo para nosotros referirnos a ellas. Antes de ello, deberemos definir en qué consiste una competencia, entendiendo por ella la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de

---

<sup>7</sup> *Pensar históricamente* es el título de las memorias del célebre historiador Pierre Vilar, lo que demuestra la centralidad de la categoría pensamiento histórico para la comunidad de historiadores (Vilar 1997).

<sup>8</sup> Dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) al que pertenezco, la propuesta de Gladys Cañueto ha sistematizado las lecturas sobre el pensamiento histórico siendo para nosotros una referencia para la investigación (Cañueto 2014).

situaciones” (Perrenoud 2004, 8). Pagès es quien nos introduce al análisis de las competencias del pensamiento histórico:

“El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente ‘consumir’ relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor, [aunque] fueran de gran calidad” (J. Pagès 2009, 3).

Como dijimos no todos los especialistas ponen el acento en las mismas competencias puesto que de partida no es fácil encontrar un consenso en torno a la definición de pensamiento histórico. Santisteban Fernández ha planteado cuatro grandes agrupamientos de competencias para desarrollar el pensamiento histórico:

“Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica” (Santisteban Fernández 2010, 39).

La gran variedad de estudios en torno al pensamiento histórico es visible también en las diferencias respecto a las competencias del pensar históricamente. Por ejemplo, Seixas y Peck postulan seis competencias entre las que se encuentran: encontrar el significado o sentido de los hechos históricos, aprender a trabajar con fuentes históricas, reconocer la continuidad y el cambio, trabajar con la causalidad histórica, obtener una perspectiva histórica y aprender la empatía histórica y las dimensiones éticas de la disciplina (Seixas y Peck 2004). Algunos estudios, entre los que destacan Plá y Matozzi, se posicionan en las competencias relacionadas a la capacidad de escribir textos históricos (Plá 2005, Matozzi

2004). Otros se centran en la enseñanza de los procesos epistemológicos de la investigación histórica, particularmente en la enseñanza del método del historiador (Tribó Travería 2005). Finalmente, determinados trabajos se posicionan en el desarrollo del pensamiento histórico como un requerimiento de la formación ciudadana (J. Pagès 2009).

A partir de este recorrido, finalizamos este marco conceptual y estado del arte respecto a nuestro objeto de investigación. Hemos definido en él los principales conceptos que abonan el presente trabajo profesional. Así se constituyen nuestro qué, quiénes/cuándo y cómo que hemos precisado a lo largo de estas páginas. Resta ahora ocuparnos de definir las herramientas y enfoques metodológicos de la investigación.

### **ENFOQUE METODOLÓGICO**

El trabajo profesional que presentamos se encuadra dentro del campo de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln 2011, Gurdián-Fernández 2007). A partir del análisis cualitativo, desplegaremos un enfoque interpretativo que intentará recuperar las prácticas de los sujetos a estudiar, en nuestro caso, los *futuros profesores en Historia*. En particular, en este trabajo utilizamos fundamentalmente los planes didácticos de los practicantes como único instrumento documental. Si bien reconocemos la necesidad del entrecruzamiento de diferentes instrumentos metodológicos, dentro de la investigación cualitativa, la presente investigación reviste de un carácter inicial y exploratorio sobre nuestro objeto de estudio sobre el que a futuro se piensa cimentar una exploración aún más sólida desde la metodología.

En vistas de que nos preocupa describir los tipos y secuencias de preguntas realizados por los futuros profesores en sus planes didácticos, será necesario tomar al análisis documental como instrumento metodológico puesto que trabajaremos con las planificaciones realizadas por los *futuros profesores* dentro de sus *prácticas iniciales de enseñanza* (Taylor y Bogdan 1992, González Martínez 1998). Utilizaremos diferentes tipologías que nos permitirán sistematizar las preguntas utilizadas por los practicantes, en particular nos apoyaremos en la propuesta por Anijovich y Mora poniéndola en diálogo con la conocida taxonomía de Bloom (Anijovich y Mora 2010, Grisales 2012). No descartamos, por tanto, a partir de las recurrencias, precisar algunos tipos propios de la enseñanza de la Historia.

La muestra que tomamos se conforma por 5 estudiantes de la materia Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Departamento de Historia de la UNMdP, que realizaron sus prácticas durante el segundo semestre del año 2016. Tomamos los planes didácticos elaborados por ellos y presentados en el Informe Final de las Prácticas. Dado que esta es una investigación inicial, la elección de estos obró en función de la disponibilidad de sus informes, a la vez que se intentó tener una variedad de contextos diversos (instituciones y años en los que realizaron sus prácticas).

A partir de los datos recabados, realizaremos un ida y vuelta entre la práctica y la teoría propuesta en este capítulo, tratando de construir las relaciones entre datos y conceptos (Coffey y Atkinson 2003). Como sabemos, la investigación cualitativa ha superado la visión tradicional respecto a la triangulación de los hallazgos, puesto que se supone que existen muchos más lados que tres para mirar los objetos de investigación. En este sentido, Richardson y St. Pierre han postulado la idea de ‘cristalización’ en tanto metáfora para pensar el trabajo de recolección de datos y las perspectivas de interpretación de los mismos. La idea de ‘cristal’ “combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, trasmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque” (Richardson y St. Pierre 2017). Este trabajo entonces será un puntapié indispensable para construir el prisma que nos permita observar con más detalle las *prácticas de preguntar* de los *futuros profesores en Historia* en el transcurso de sus *prácticas iniciales de enseñanza* en relación con la construcción del *pensamiento histórico*.

## **CAPÍTULO 2: TIPOS DE PREGUNTAS PARA LA CLASE DE HISTORIA**

En este capítulo comenzamos a describir qué tipo de preguntas construyen los futuros profesores en Historia en sus planes didácticos. El tipo de pregunta realizada, creemos, es central para pensar cómo dichos practicantes piensan la construcción del *pensamiento histórico* de sus estudiantes.

El capítulo comienza entonces con la definición de los casos de nuestra muestra. Explicamos allí las características de las *prácticas iniciales de enseñanza* como entrada al secundario y realizamos un paneo de las distintas situaciones de práctica elegidas. Una vez hecho esto presentamos una primera ventana de acceso al tema: la cantidad de preguntas enunciadas en cada clase y los números totales que construyeron cada uno.

Seguidamente, retomamos algunas clasificaciones posibles para los diferentes tipos de preguntas. Procederemos luego a clasificar los interrogantes dentro de la tipología elegida, señalando algunas recurrencias al respecto.

En un tercer momento, continuando con la clasificación señalamos las semejanzas y diferencias que exhiben los practicantes en torno a los diferentes tipos de preguntas. Proseguimos luego con una ejemplificación de los distintos interrogantes según el tipo, problematizando los ejemplos respecto a la enseñanza de la Historia. Allí quedarán planteados nuevos problemas que serán abordados en el siguiente capítulo. Detengámonos entonces en los futuros profesores en Historia y sus preguntas.

### **LAS PREGUNTAS DE LOS FUTUROS PROFESORES EN HISTORIA**

Analicemos, entonces, las preguntas realizadas por cinco *futuros profesores* durante el ciclo lectivo 2016. Según la propuesta del plan de estudios de la carrera, las *prácticas iniciales de enseñanza* comprenden 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 esta. 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 los casos examinados 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.<sup>9</sup> 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

Como se vislumbra a simple vista, la gran cantidad de consignas por clase demuestra la centralidad que los futuros profesores le otorgaron a la realización de

<sup>9</sup> 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.

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.<sup>10</sup> 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, aunque como ha señalado Cazden:

“Es sorprendentemente difícil categorizar las preguntas de un maestro según su valor cognoscitivo. Toda categorización depende de una distinción previa entre cuestiones que requieren una evocación factual o una comprensión literal, y cuestiones que requieren un trabajo inferencial cognoscitivo más complejo para ir más allá de la información fácilmente asequible en la memoria o en el texto” (Citado en Litwin 1997, 107).

A pesar de las dificultades, emprendemos la tarea, señalando que algunas clasificaciones son más sencillas y otras demuestran una elaboración mayor. Desde aquellas

---

<sup>10</sup> 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).

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 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 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.<sup>11</sup> 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.

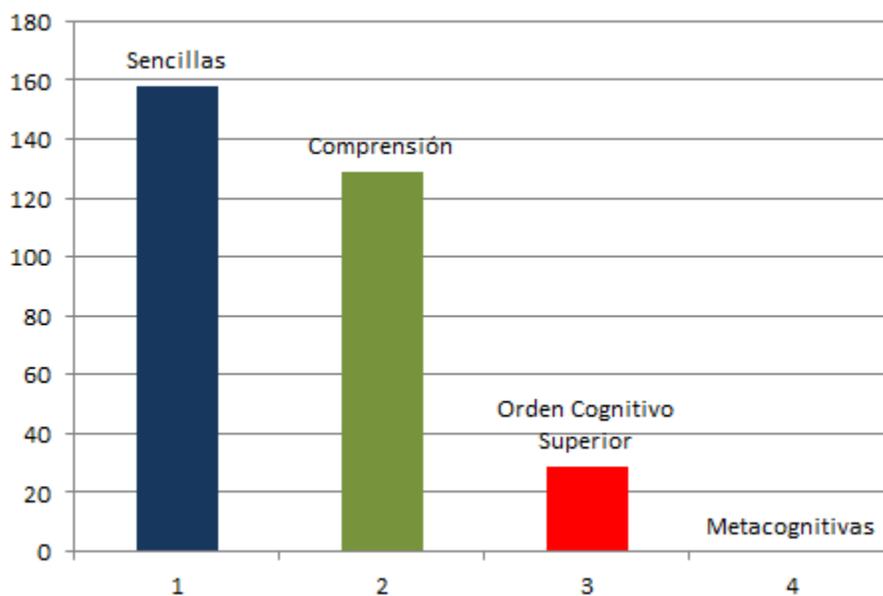
Una última clasificación, que se relaciona con la propuesta de Bloom, es la de Anijovich y Mora, quienes distinguen cuatro categorías de preguntas en función del desarrollo cognitivo que conllevan (Anijovich y Mora 2010). Su modelo es una síntesis de las aportaciones de distintos autores y resulta de gran utilidad para este estudio dado que conjuga perfectamente con el reconocimiento de distintas habilidades de pensamiento (Perkins 1995). Es por ello que nos basaremos en dicho esquema para organizar las preguntas realizadas por los futuros profesores y observar qué resultados se obtienen al

---

<sup>11</sup> Utilizamos la síntesis que ofrece Grisales sobre la taxonomía de Bloom. La organización de las categorías pertenece a dicha autora (Grisales 2012, 132).

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 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 futuros profesores. 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

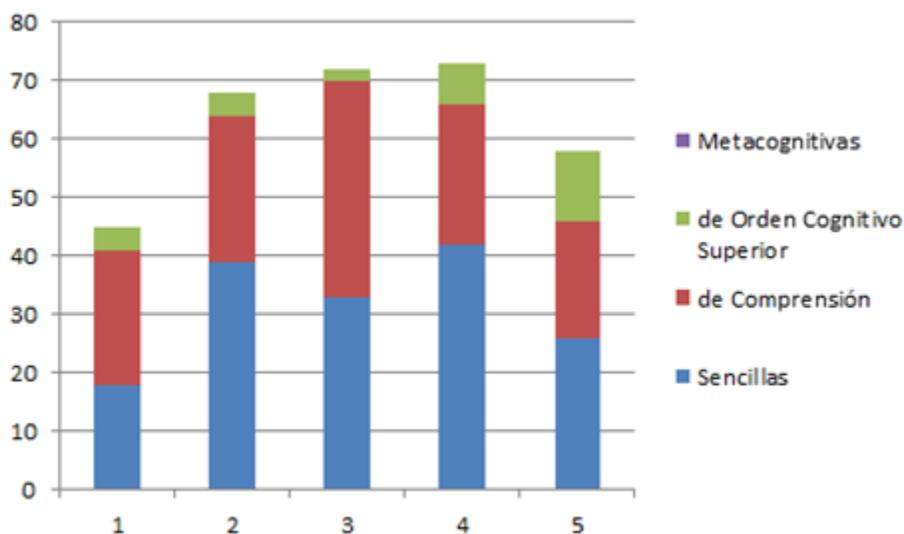
Es tiempo, entonces, de analizar cada una de las categorías anteriores en relación a la enseñanza de la Historia. El cuadro 2 divide la información según los practicantes tomados en este estudio, de acuerdo a las categorías:

**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 futuros profesores mayormente entre preguntas sencillas y de comprensión en el planteo de actividades a los estudiantes. Sin embargo, desarrollaremos inicialmente algunas cuestiones. Todos ellos 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 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 (Bloch 2001, 59-64).<sup>12</sup> 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?”

-“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<sup>13</sup>, 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”.

---

<sup>12</sup> Con más ahínco la centralidad de las causas para el historiador fue señalada por E. H. Carr (Carr 1983, 117-143).

<sup>13</sup> La tarea de comparar consiste en la observación de “diferencias y similitudes por la vía de los hechos o la contemplación. Examina dos o más objetos, ideas o procesos procurando observar cuáles son sus interrelaciones. (...) Este proceso de comparar implica abstraer y retener mentalmente la abstracción, mientras se concentra la atención en los objetos comparados” (Raths, y otros 1994, 28).

-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 *futuro profesor*. 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.<sup>14</sup> Santisteban Fernández plantea en torno a ésta:

---

<sup>14</sup> “Imaginar es formar idea de algo no presente; es percibir mentalmente algo no enteramente experimentado. Se trata de una forma de creatividad. (...) Cuando pedimos dar rienda suelta a la imaginación, no podemos

“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:

---

solicitar datos que la respalden. La imaginación va más allá de ellos y de nuestra experiencia” (Raths, y otros 1994, 39).

-“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?”

- “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. La última pregunta también plantea un ejercicio 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 en el capítulo siguiente.

#### **UN BALANCE SOBRE LOS TIPOS DE PREGUNTAS ELABORADOS POR LOS FUTUROS PROFESORES EN HISTORIA**

Lo planteado hasta aquí da cuenta de los diferentes tipos de preguntas construidos por los *futuros profesores* en el transcurso de sus *prácticas iniciales de enseñanza*. Cumpliendo con el objetivo de describir las preguntas realizadas por los practicantes es evidente la potencia que el preguntar posee para la clase de Historia. Yendo a los tipos de preguntas que aparecieron en los planes didácticos es incuestionable la centralidad que poseen las preguntas sencillas y las de comprensión como vertebradoras de las actividades áulicas. Esto nos conduce a pensar en la primacía de los recursos, puesto que los practicantes construyen las preguntas en torno a ellos, antes que plantear preguntas o problemas históricos que inviten a profundizar en el pensar histórico.

A la vez, es posible identificar algunos usos de las preguntas propios de la enseñanza de la Historia. La comparación histórica, la indagación sobre causas y consecuencias, la ubicación espacio-temporal y la interpretación de fuentes permiten dar cuenta de tipos específicos de la Historia, que en algunos casos hemos precisado dentro de la clasificación de Anijovich y Mora. La imaginación histórica y el trabajo con la posición en el tiempo a partir del reconocimiento de la alteridad del tiempo histórico dieron cuenta de un uso común por parte de los practicantes y equiparable con las consignas de orden cognitivo superior.

En el siguiente capítulo, ahondaremos en la ubicación de las preguntas dentro de determinadas secuencias de actividades en el aula. La suma de tipo de pregunta y ubicación dentro de la progresión de la clase nos permitirá ir acercándonos a las prácticas de preguntar de los futuros profesores en Historia.

### CAPÍTULO 3: SECUENCIAS PARA PREGUNTAR

Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Julio Cortázar, “Instrucciones para subir una escalera”, en: *Historias de cronopios y famas*, 1962.

Así como para subir una escalera se requiere seguir determinados procedimientos, para formular secuencias de preguntas el proceso reviste de similares características. La metáfora de Cortázar alumbró un juego que nos permite pensar el lugar de la ordenación de interrogantes, si en el piso superior se encuentra el desarrollo del *pensamiento histórico*. En este capítulo nos posicionaremos en las secuencias formuladas por los practicantes en relación con los tipos de preguntas vistos en el capítulo anterior. Consideramos, a priori, que el conocimiento didáctico del contenido que los futuros profesores exhiben es central para la formulación de secuencias que conduzcan el aprendizaje de los estudiantes en una progresión lógica (Shulman y Gudmundsdóttir 2005). Es por ello que en este capítulo precisamos aquello que entendemos como *secuencia virtuosa*, pudiendo existir otros tipos de secuencias para el aula. Desde luego, en las *prácticas iniciales de enseñanza* este tipo de construcciones didácticas son más recomendables puesto que se cimientan sobre competencias que van desde lo más sencillo hacia lo más complejo. Nuestra consideración al respecto parte de considerar dos cuestiones fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje del *pensamiento histórico*. En primer término y desde la enseñanza, los *futuros profesores* al atravesar sus *prácticas iniciales de enseñanza* comienzan el proceso de elaboración de su conocimiento didáctico del contenido (L. S. Shulman 2005). Por tanto,

carecen de experiencia propia como docentes respecto al trabajo de contenidos específicos lo que los conduce a recurrir a sus propias biografías de estudiantes para subsanar estas ausencias.<sup>15</sup> Desde el aprendizaje, los estudios focalizados en la comprensión nos han señalado la importancia del escalonamiento de las habilidades de pensamiento para el aprendizaje de los estudiantes en función del nivel cognitivo que se encuentra implicado (Perkins 1995). En suma, la integración del conocimiento didáctico del contenido junto a la secuenciación de habilidades de pensamiento, permiten sugerir la utilización de *secuencias virtuosas* como caminos posibles, aunque no únicos, para que los futuros profesores puedan contribuir a la construcción del pensamiento histórico de los estudiantes.

En la primera parte de este apartado, presentaremos los rasgos de lo que consideramos una *secuencia virtuosa*. Seguramente sea posible definir otros tipos de secuencias no explorados aquí en detalle, pero plausibles de ser precisados a futuro. Luego nos ocuparemos de analizar algunas secuencias elaboradas por los futuros profesores en sus clases. Mostraremos entonces diversos ejemplos contruidos en los planes didácticos para poner a prueba la categoría formulada. Finalmente trazaremos un itinerario para continuar problematizando estas categorías a futuro, en relación con los diferentes tipos de pregunta y a especificidades propias de la enseñanza de la Historia.

#### **SECUENCIAS VIRTUOSAS Y NO VIRTUOSAS**

Para pensar la secuenciación de preguntas en el aula una propuesta interesante es partir de las configuraciones didácticas planteadas por Litwin (1997). Este concepto enlaza perfectamente con el modelo de razonamiento pedagógico de Shulman, en el que el docente toma decisiones en función de una serie heterogénea de conocimientos: conocimiento del contenido, didáctico general, del currículum, didáctico del contenido, de los alumnos, de los contextos educativos y de los objetivos, valores y fines educativos (L. S. Shulman 2005). En el devenir de la clase, en tanto espacio estructurante de la enseñanza (Sanjurjo 2011) los docentes despliegan diferentes estrategias, entendidas como el conjunto de decisiones que toman los docentes para promover el aprendizaje de los alumnos (Anijovich

---

<sup>15</sup> La incidencia de las biografías escolares en las prácticas de preguntar de los futuros profesores será una cuestión a investigar en próximas investigaciones.

y Mora 2010). En relación con lo anterior, el concepto de configuración didáctica consiste en:

“la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (Litwin 1997, 97).

Esta perspectiva planteada por Litwin, conjuga exitosamente con el modelo de Shulman y guarda una relación estrecha con el enfoque de la “enseñanza poderosa” postulado por Maggio (2012). La propuesta de Litwin define “configuraciones didácticas”, que generan comprensión genuina de los contenidos y “configuraciones deficientes”, “definidas por la existencia de un patrón de mala comprensión” (Litwin 1997, 98). Siendo más específica al respecto, Litwin sostuvo que:

“En esos casos, la recurrencia a algunas formas de tratamiento del contenido en las que se suspende la construcción social del significado, con justificaciones contradictorias con la estructura sintáctica disciplinar –esto es, justificaciones superficiales y no de nivel epistemológico, aludiendo a la complejidad del tema – redundan en un patrón de mal entendimiento que atenta contra la comprensión genuina. Un ejemplo de ello se observa cuando ante una pregunta no prevista de un alumno se alude, simplemente, a la complejidad de la respuesta y no se la brinda” (Litwin 1997, 99).

Continuando con el análisis, la autora se apoya en el marco de la *enseñanza para la comprensión*, como un sostén para pensar las dificultades de la enseñanza en relación con el aprendizaje (Perkins 1995, Perkins 1999). Así llegamos a la definición de *secuencias* y es

ineludible señalar que Litwin las observa con relación a la progresión de la clase, comprendida como un “desarrollo gradual y continuo de un tema o problema a lo largo de una clase” (Litwin 1997, 109). Es nuestro interés precisar qué entendemos por ellas, definiendo diferentes tipos que se repiten en las preguntas y actividades propuestas por los *futuros profesores*. En la propuesta de Litwin, más pensada para la enseñanza en el nivel universitario, las secuencias son definidas en relación con el contenido, al tema o problema que se pretende enseñar. Desde luego que dicha propuesta no olvida la dimensión del aprendizaje, pero se centra en el protagonismo del profesor, dadas las características de la clase universitaria. La clase del secundario es un tanto diferente, entre otras cosas, porque allí la participación de los estudiantes es mayor.

El concepto de secuencia también podría retomar los aportes de Dewey respecto a la necesidad del escalonamiento u ordenación para alcanzar el *pensamiento reflexivo*, aquel que conduce a una conclusión, aunque sea esta provisoria:

“La reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. Cada fase es un paso de algo hacia algo. En lenguaje técnico, es un término del pensamiento. Cada término deja un residuo que es utilizado en el término siguiente. La corriente o flujo se convierte en un tren o cadena. En todo pensamiento reflexivo hay unidades definidas ligadas entre sí, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común” (Dewey 1998, 8).

Si el pensamiento histórico que se espera desarrollar en los estudiantes es plausible de ser concebido como pensamiento reflexivo, la propuesta de Dewey nos invitaría a pensar en que la secuenciación es central para conducir el proceso del pensamiento si se espera que éste se torne reflexivo:

“La mera sucesión de ideas o sugerencias constituye el pensamiento, pero no el pensamiento reflexivo, no la observación y el pensamiento dirigidos a una conclusión aceptable, esto es, a una conclusión en la que sea razonable creer debido a los fundamentos en los que se apoya y a la evidencia que la sostiene. (...) Solo cuando la sucesión está controlada de tal manera que forma una secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, solo entonces, estamos en presencia del pensamiento reflexivo. Y por «fuerza intelectual» debe entenderse la capacidad de conseguir que una idea sea digna de creer en ella, de hacerla digna de confianza” (Dewey 1998, 27).

Particularmente, el escalonamiento de distintas habilidades ha sido señalado por Perkins (1995, 18-19). Esta propuesta nos permite pensar el ordenamiento de preguntas a partir de considerarlas claves para el desarrollo metas cognitivas, reconociendo la recolección de información, la comprensión del contenido y el uso activo del conocimiento como tres escalones claves para la secuenciación del aprendizaje. Las preguntas, o actividades, ordenadas de esta manera potencian el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Al decir de Perkins:

*“(...) el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo”* (Perkins 1995, 21).

Dos cuestiones nos parecen relevantes destacar de la cita anterior. En primer lugar, la relación ineludible entre pensamiento y aprendizaje. En nuestro caso, el aprendizaje del pensamiento histórico de los estudiantes, necesita reconocer la potencia de dicho vínculo. En segundo lugar, el escalonamiento propuesto por Perkins también incluye una tarea de reflexión activa sobre el aprendizaje; un último escalón metacognitivo que serviría para cerrar la secuencia y que podría retomar la propuesta que abonamos de Anijovich y Mora (2010).

Una propuesta interesante es la que desarrolla Dalongleville (2003). Dicho autor, retoma los aportes de otros, para señalar la existencia de cuatro etapas en la construcción de un saber nuevo:

“a) emergencia de las representaciones, toma de conciencia, por parte del sujeto, de las representaciones que ya tiene; b) confrontación con una situación-problema que contribuya ampliamente a poner en tela de juicio las representaciones del sujeto-discente; c) destrucción o reconstrucción de nuevas representaciones que reorganicen las antiguas e integren las nuevas; d) metacognición de los procesos que el sujeto, individualmente y en grupo, ha puesto en práctica desde el principio del enfoque pedagógico” (Dalongleville 2003, 5).

Para Dalongleville es importante señalar que esa construcción del saber nuevo se realiza en torno a lo que ha definido como situación- problema como modelo didáctico para la enseñanza de la Historia (Dalongleville 2003, Huber 2004). Aparece entonces la problematización como una arista a considerar, aunque quizás no sea contemplada de la manera requerida en la presente investigación.

Recuperando los aportes anteriores, entendemos como *secuencia virtuosa* de preguntas, en una definición que nos es propia y retoma los aportes teóricos anteriormente señalados, una progresión de buenas preguntas ordenadas según su tipo, de menor a mayor complejidad cognitiva. Hacemos énfasis en las buenas preguntas puesto que malas preguntas insertas en la secuencia no servirían al desarrollo de *secuencias virtuosas* puesto que, si pensamos en la metáfora de una escalera, los pasos debieran ser firmes y conducentes al resultado final.

Así definida y recuperando la clasificación de Anijovich y Mora (en igual sentido se podría plantear a partir de una simplificación de la propuesta de Bloom), una *secuencia virtuosa* comienza por preguntas sencillas, continúa con el nivel de la comprensión, luego con consignas de orden cognitivo superior, pudiendo culminar con un interrogante metacognitivo, en una progresión que retoma las metas propuestas por Perkins (1995). Parece prudente señalar que, para un *futuro profesor* en Historia, en el transcurso de sus *prácticas iniciales de enseñanza*, las *secuencias virtuosas* son un modelo a seguir dado el

desarrollo de sus conocimientos didácticos sobre los contenidos, puesto que el estudiante realiza un recorrido en la comprensión del contenido que se asienta en distintas etapas y competencias que se apoyan unas sobre otras, como ya señalamos. Sin embargo, no siempre ocurre así y los practicantes optan por secuencias que no siguen dicha progresión, formulando otro tipo de secuencias que llamamos *no virtuosas*. Si pensamos en docentes expertos y noveles, es posible que un enseñante experto pueda formular secuencias progresivas no lineales, como las analizadas por Litwin, aunque es menos probable para un docente en formación.<sup>16</sup> La *secuencia no virtuosa* poco contribuye al desarrollo del *pensamiento histórico* por parte de los futuros profesores en Historia, dado que obstruye una construcción metódica y sostenida sobre competencias propias del oficio del historiador en los estudiantes. Es cierto, por otra parte, que el recorte de las *prácticas iniciales de enseñanza* no permite visibilizar un escalonamiento de dichas competencias por fuera de ese marco temporal que un docente en el transcurso del ciclo lectivo puede desarrollar. Definidas entonces las secuencias pasemos a distintos ejemplos que muestran las elaboraciones realizadas por los practicantes.

#### **SECUENCIAS PUESTAS A PRUEBA**

Nos detendremos ahora sobre algunas secuencias de preguntas dentro de las actividades que llevaron adelante los futuros profesores. 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. Para la elección de las secuencias hemos decidido incluir aquellas que incorporan al menos tres tipos de preguntas dentro de la misma clase. Este criterio se debe a que existe un predominio de preguntas sencillas y de comprensión, utilizadas en gran medida en torno a recursos didácticos (fuentes de diversa índole), no conducentes a la elaboración de una secuencia escalonada como postulamos anteriormente.

Pasemos ahora a observar algunos ejemplos de *secuencias virtuosas*, que consideramos evidencian sus implicancias para las clases de Historia, en pos de la construcción del *pensamiento histórico* en los estudiantes.

---

<sup>16</sup> La comparación entre docentes expertos y noveles en relación al conocimiento didáctico del contenido ofrece un marco para la profundización de estas diferencias (Shulman y Gudmundsdóttir 2005).

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. (Aisemberg 2010) 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. Sería posible ir agregándoles interrogantes metacognitivos que reflexionen sobre los procesos de aprendizaje, en pos de convertirse en *secuencias virtuosas*. Desde luego el recorrido de las preguntas anteriores, lo que llamamos *secuencia virtuosa*, parece estar en

concordancia con el conocimiento didáctico del contenido de los *futuros* profesores durante su formación inicial (L. S. Shulman 2005).

Un último ejemplo de la misma docente en formación da cuenta de que dichas secuencias no fueron elaboradas al azar. Ello nos señala la necesidad, que esperamos cumplimentar a futuro, de ahondar en las biografías de los futuros profesores y en la construcción escolar de sus *prácticas de preguntar* puesto que la propia revisión de los planes no brinda indicios al respecto.

- A) ¿Qué sentiste al escuchar esta canción?
- B) Subraya las frases que llamaron tu atención.
- C) ¿Cuál crees que es el tema central de Huelga de amores?
- D) ¿Qué quiere decir la frase "La historia escrita por vencedores, no pudo hacer callar a los tambores"?
- E) Lee nuevamente la letra de la canción y observa las imágenes: ¿Puedes identificar en ellas las ventajas de los europeos frente a los americanos? Elige al menos dos imágenes y explica.
- F) Elabora un breve informe sobre lo que significó la llegada de los europeos para los indígenas americanos. Para ello utiliza los siguientes conceptos: Expansión ultramarina, Cristóbal Colón, Europa, América, enfermedades, dioses, inventos tecnológicos, biblia, invasores, brújula, carabelas, nuevas rutas comerciales, necesidad de metales preciosos, encuentro, conquista, siglo XV, XVI, ventajas.

En la anterior propuesta se puede vislumbrar cómo la practicante dividió, de menor a mayor complejidad, los distintos interrogantes comenzando con preguntas que apuntaban a las sensaciones y a la opinión, continuando con una pregunta de comprensión en torno a una frase de la canción, pasando luego a solicitar la relación con el contenido en el inciso E) para culminar el periplo con la realización de un informe que integre los distintos conceptos.

Otro futuro profesor, en este caso el practicante 3, realiza una secuencia ordenada bajo el mismo criterio, en la que abundan en mayor medida preguntas sencillas:

- A) ¿Qué fue el New Deal? ¿Qué rol tenía el estado en él?

- B) ¿Qué medidas componían el New Deal? Explicar de forma breve sus efectos en lo económico y social.
- C) Para el economista John Maynard Keynes, ¿Cuál era la causa de la crisis de 1929?
- D) Y ¿Qué solución proponía para reactivar la economía frente a los efectos de la crisis?
- E) ¿Por qué las primeras medidas del New Deal tuvieron resultados contradictorios?
- F) 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.

En el ejemplo anterior, se observa cómo una secuencia virtuosa requiere de una ordenación escalonada, pudiendo diferir en la cantidad de preguntas de los distintos tipos. Desde luego que para los estudiantes sería muy difícil resolver una multitud de consignas de orden cognitivo superior y les es más sencillo contestar interrogantes sencillos como muestra esta secuencia. La pregunta E) es claramente de comprensión y la F) de orden cognitivo superior, siendo las anteriores preguntas sencillas que invitan a la exploración de una lectura. Si la secuencia integrara un interrogante metacognitivo serviría para cerrar el círculo propuesto, no dejando de ser *virtuosa* la propuesta del practicante. Una propuesta podría ser pensar en torno al aprendizaje de los estudiantes al posicionarse en distintos países al momento de la crisis de 1930 y los efectos del New Deal.

Mostraremos ahora un ejemplo diferente en el que una practicante utilizó los diferentes tipos de preguntas, aunque la secuencia no se condujo por el ordenamiento que señalamos, resultando una secuencia *no virtuosa*. 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 Talión?”

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. Una opción para tornar *virtuosa* la secuencia de la practicante sería invertir el orden de las preguntas a) y b), aunque necesariamente deberíamos modificar algunas preguntas para convertirlas en buenos interrogantes plausibles de ser integrados en una *secuencia virtuosa*. Tanto las preguntas contenidas en el inciso a) como en el c) no son buenas preguntas, puesto que se contestan con sí o con no.<sup>17</sup> Si bien algunas de ellas pueden ser conducidas en el diálogo y volverse buenas preguntas en la situación áulica, en su versión escrita, su

---

<sup>17</sup> Para la definición de lo que se consideran buenas y malas preguntas es necesario recuperar las distinciones planteadas en el capítulo 2 de este trabajo final.

redacción no invita al estudiante a desarrollar el *pensamiento histórico*.<sup>18</sup> El inciso c) podría incluir una noticia de la actualidad que recupere el debate sobre la igualdad ante la ley guiado por una pregunta que invite a pensar la alteridad del tiempo histórico y las continuidades o cambios entre el pasado y el presente. También sería necesario modificar las preguntas del inciso a) para que inviten a interpretar la fuente, no señalando las respuestas a los estudiantes, como lo hace la propuesta de la practicante.

Otra muestra de ello, ahora del practicante 3, da cuenta de esta dificultad de escalonar las preguntas:

-¿Qué consecuencias económicas, sociales y políticas tuvieron los efectos de la crisis mundial de 1930 en América Latina?

-¿Cuáles fueron las medidas económicas adoptadas por los gobiernos latinoamericanos ante las consecuencias de la crisis mundial de 1930?

-Lee el siguiente fragmento de fuente escrita y responde: a) ¿Qué relación podés establecer entre los efectos de la crisis mundial de 1929, la caída de los precios agrícolas en Latinoamérica, la intervención del estado en la economía y la orientación de ésta hacia la actividad industrial?

El ejemplo comienza con un interrogante de comprensión en torno a la causalidad histórica, en particular respecto al análisis de las consecuencias de determinado acontecimiento. Luego continúa con la exploración de un interrogante sencillo consistente en dar cuenta de las medidas tomadas por los gobiernos, finalizando con una pregunta de orden cognitivo superior respecto a establecer relaciones entre varios fenómenos simultáneos. Si bien es cierto que la segunda pregunta refiere a las consecuencias de la crisis mundial referidas en el interrogante previo, el quitar ese vocablo (“consecuencias”) no modifica sustancialmente la pregunta por lo que creemos que podría modificarse el orden de ambas y tornarse una secuencia virtuosa.

---

<sup>18</sup> Dado que aquí estamos analizando las preguntas escritas en los planes didácticos dentro de las actividades previstas por los *futuros profesores* para que realicen sus estudiantes. Sin lugar a dudas, será necesario indagar, en la prosecución de esta investigación, la incidencia de las preguntas orales dentro del diálogo propuesto por el docente en la situación de clase.

Mostraremos un último ejemplo realizado por la practicante 4 en el que, si bien se reconoce el interrogante de orden cognitivo superior ubicándolo al final, las preguntas van y vienen sin visibilizarse un criterio en dicha elección.

-Explica con tus palabras las características del Estado (no olvides mencionar burocracia, tributo y teocracia).

-En la bibliografía hace mención a los grupos subordinados y grupos privilegiados. Explica cada uno y ejemplifica.

-Define el concepto "Politeistas".

-¿Cuáles eran los principales dioses egipcios?

-Menciona qué relación tenía esta civilización con la muerte.

-En no más de 8 renglones, escribí una historia sobre la vida de un campesino egipcio. Podés incluir, por ejemplo, los siguientes datos: lugar en el que vivía, actividades económicas a las que se dedicaba, cómo era su alimentación, cómo era su vestimenta, otros detalles que imagines al pensar cómo era su vida cotidiana.

Primero se comienza con una pregunta de comprensión que implica relacionar distintos conceptos en una explicación. Luego se pasa a cuatro interrogantes sencillos, finalizando con una consigna de escritura que claramente se identifica con los procesos de elaboración de una pregunta de orden cognitivo superior. Convertir esta secuencia en virtuosa requiere ordenar las preguntas sencillas de manera correcta, escalonar seguidamente la pregunta de comprensión (la primera de esta secuencia) y finalizar con la escritura propuesta.

Finalmente, todas las propuestas realizadas por los futuros profesores en Historia, aún no resultando *virtuosas* son positivas para la clase de Historia, son buenas ideas para llevar adelante con los estudiantes del secundario. La reflexión sobre la secuencia de las consignas estimamos mejorará los resultados en los estudiantes, potenciando sus aprendizajes históricos.

#### **UN BALANCE SOBRE LAS SECUENCIAS DE PREGUNTAS**

El cierre de este capítulo invita a repensar el papel de las secuencias en las clases de Historia. Para nosotros es fundamental que existan criterios de ordenación puesto que se trata en definitiva de trabajar sobre el pensamiento histórico y como sabemos, éste requiere

necesariamente de método, y, por tanto, de secuenciación. Un historiador difícilmente comenzaría por realizar la escritura de un *paper* sin antes haber cumplimentado una indagación documental, leído la bibliografía sobre el tema y analizado los datos recabados. De igual manera ocurre en el aula al reproducir ese trabajo en pos de la construcción del pensamiento histórico en los estudiantes.

Los *futuros profesores* no reconocen lo anteriormente señalado con claridad, sin embargo, es evidente que ubican los interrogantes más complejos al final de sus secuencias de clase, siendo más erráticos en las consignas previas. Las consignas que hemos señalado como de orden cognitivo superior culminaron la mayoría de las secuencias esbozadas, indicando que los practicantes ven en ellas capacidad de cierre y síntesis de los contenidos, posibilidades de evaluación de los aprendizajes e instrumentos para mejorar la escritura de textos históricos. Sin embargo, quienes mejor conocen los interrogantes más complejos, como en el caso de la practicante 5, mejores caminos ofrecieron en sus secuencias para llegar a ellos.

Hemos encontrado, afortunadamente, buena presencia de *secuencias virtuosas*, tal como las hemos denominado. Aparecieron también otras, *no virtuosas*, que presentaban idas y vueltas entre los interrogantes sencillos y de comprensión, a pesar de culminar con los más complejos. Parece sugerente señalar la ausencia de situaciones problemáticas, articuladoras del pensamiento histórico que se espera construir en los estudiantes. Es posible pensar que la problematización serviría para articular las secuencias de manera de volverlas virtuosas, dimensión necesaria de ser explorada en futuras investigaciones. (Dalongleville 2003, Huber 2004)

Estos análisis generan nuevas preguntas para la investigación que estamos iniciando. ¿Los practicantes reconocen los distintos tipos de preguntas? ¿Cómo piensan la realización de actividades en el aula? ¿Bajo qué criterios? ¿Los tiempos didácticos o la elección de los recursos condicionan las decisiones tomadas? ¿Los *futuros profesores* corrigieron estos desajustes de las secuencias planificadas en la puesta en acción de las mismas? Y finalmente, ¿reconocer los diferentes tipos de preguntas contribuye a mejorar las secuencias de clase? ¿Las secuencias que hemos denominado *virtuosas* colaboran con la construcción del pensar históricamente?



## CONSIDERACIONES FINALES: PRÁCTICAS DE PREGUNTAR Y PENSAMIENTO HISTÓRICO

“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, encontramos algunos ejemplos que parecen contradecir dicha afirmación. Sin embargo, es necesario seguir trabajando para transformar dicho panorama.

En este trabajo hemos intentado analizar las preguntas y secuencias elaboradas por los *futuros profesores* en Historia durante sus *prácticas iniciales de enseñanza*. Desde luego, mucho se puede decir en torno a las *prácticas de preguntar* en las primeras clases de los *futuros profesores*. Es por ello, que nos limitamos en este trabajo a dar cumplimiento a un objetivo inicial de esta propuesta de investigación, consistente en describir las secuencias de preguntas desarrolladas en el transcurso de las prácticas iniciales de enseñanza. Dado que nos es difícil separar descripción de análisis, dejamos planteadas algunas preguntas e hipótesis que tendrán que ser corroboradas a futuro.

En un primer momento de este trabajo final fue necesario detenernos en la enunciación conceptual y bibliográfica de nuestro tema. El marco teórico que construimos sirve como un mapa de relaciones entre distintos temas y conceptos centrales para esta investigación. Allí, en el centro de ese esquema se encuentran las que definimos como *prácticas de preguntar*, y a su alrededor ubicamos *pensamiento histórico*, las *prácticas iniciales de enseñanza*, los *futuros profesores* y *formación docente* como otros conceptos centrales de nuestro marco. Dado que integramos en dicho primer capítulo, el marco conceptual junto al estado del arte, ofrecimos al lector un recorrido, para nada exhaustivo,

de autores y temas, necesarios de ser tenidos en cuenta para definir los límites y horizontes de esta investigación.

En el segundo capítulo, analizamos los tipos de preguntas formuladas por los futuros profesores. 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 formulan los *futuros profesores*. 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.

En un tercer apartado, nos ocupamos de la observación detenida de diferentes *secuencias* que llamamos *virtuosas*. Como mostramos, la ordenación escalonada de buenas preguntas 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.

Los *futuros profesores* atraviesan su formación inicial y llegan a las *prácticas iniciales de enseñanza* 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.

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 provenientes de las 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 las diferentes *prácticas de preguntar* en las clases de Historia.

Aquí toma sentido, potenciar el trabajo realizado en la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Departamento de Historia de la UNMdP, para acompañar a los *futuros profesores* en el reconocimiento de tipos de preguntas y en la formulación de *secuencias virtuosas*, como parte privilegiada de la configuración de sus *prácticas de preguntar*. Será necesario, por ejemplo, trabajar con los practicantes en el reconocimiento de sus secuencias para que las propuestas *no virtuosas* (o cuasi virtuosas) puedan convertirse, mediante el análisis y reflexión guiado por el proceso de acompañamiento, en *secuencias virtuosas* que potencien el aprendizaje del *pensamiento histórico* de los estudiantes. Esta es una propuesta nacida particularmente de este trabajo profesional en sintonía con considerar que no basta la reflexión sobre los desempeños didácticos de los *futuros profesores* sin señalar caminos de acción a futuro para la mejora de las *prácticas iniciales de enseñanza*.

Así, dejamos allanado el camino para investigaciones futuras respecto a la imbricación entre las *prácticas de preguntar* y el desarrollo del *pensamiento histórico*. Para nosotros, es fundamental interpretar las múltiples relaciones entre las preguntas y el pensar históricamente. Si hoy la enseñanza de la Historia debe tomar las competencias propias de la disciplina, adaptadas al nivel, es necesario que recuperemos el rol de las preguntas dentro de las prácticas de enseñanza, dado que los historiadores parten de preguntas que los guían en sus procesos investigativos. En las aulas, estas preguntas orientadoras, “intrigantes o bellas” están ausentes, u ocultas tras numerosos recursos didácticos que ocupan la mayor parte de los tiempos de clase. Seguramente con el proseguir de la investigación podremos dar respuestas más acabadas que las que provisoriamente planteamos aquí, pero que constituyen un basamento primordial para posteriores indagaciones.

## 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.
- Alliaud, A. *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- Andelique, M. «La didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de Historia necesitan las escuelas?» *Clío & Asociados*, n° 15 (2011).
- Anijovich, R. , y S. Mora. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique, 2010.
- Anijovich, R., G. Cappelletti, S. Mora, y M. J. Sabelli. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Bain, K. «¿Qué es la buena enseñanza?» *Revista de Educación* (Facultad de Humanidades - UNMdP), n° 4 (2012).
- Bain, R. «“¿Ellos pensaban que la tierra era plana?” Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria.» En *How Students learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*, de R. Bain. Washington: The National Academies Press, 2005.
- Basabe, L., y E. Cols. «La enseñanza.» En *El saber didáctico*, de A. Camilloni. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- Bazán, S. «"La didáctica como coreografía de la enseñanza. Notas sobre la formación inicial de los profesores en Historia".» *Mesa Panel "La producción científica y la enseñanza de la Historia"*. Asociación Argentina de Investigadores de Historia, 2017.
- 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).
- Bazán, S., y B. Marchetti. «El conocimiento didáctico puesto en práctica. Tensiones y demandas en la formación inicial y continua de profesores de Historia.» *IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina*. Buenos Aires, 2017.
- Beillerot, J. *La formación de formadores. (entre la teoría y la práctica)*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.

- Benejam, P. «La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado.» *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 1 (2001).
- Bertoldi, S., M. Fiorito, y M. Álvarez . «Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica.» *Ciencia, Docencia y Tecnología*, nº 33 (2006): 111-131.
- Bloch, M. *Apología para la Historia o el Oficio del Historiador*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Blythe, T. *La enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Bourdieu, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1980.
- Brailovsky, D., y A. Menchón. «Ignorancia fundante: la cuestión de las preguntas en la clase.» *Propuesta Educativa 2* (2012): 69-77.
- Camilloni, A. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- Camilloni, A., S. Bazán, y E. Devoto. «La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas.» *Revista de Educación* (Eudem-Cimed), nº 6 (2013).
- Cañueto, G. «El pensamiento histórico en las buenas prácticas de enseñanza de la Historia en el nivel secundario. Un estudio interpretativo en escuelas municipales de Mar del Plata".» 2014.
- Carr, E. H. *¿Qué es la historia?* Madrid: Ariel, 1983.
- Coffey, A., y P. Atkinson. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2003.
- Cortázar, J. «Instrucciones para subir una escalera.» En *Historias de cronopios y famas*. 1962.
- Dalongleville, A. «Noción y práctica de la situación-problema en Historia.» *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2003.
- Davini, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- . *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- De Amézola, G. «La formación del profesor de Historia en la Universidad Nacional de La Plata.» *Clío & Asociados*, nº 11 (2011).

- Debenedetti, C. *Prácticas docentes orientadas en la Formación Inicial del Profesorado en Historia. Aportes desde la cátedra de Historia Americana Contemporánea (Facultad de Humanidades, UNMDP). Trabajo profesional de la Especialización en Docencia Universitaria*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades -UNMDP, 2018.
- Denzin, N., y Y. Lincoln. *Manual de Investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2011.
- 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.
- Devoto, E., E. Génova, y F. Ramallo. «(Des) Encuentros en la formación de profesores universitarios en Historia: un análisis del plan de estudios de la carrera de la UNMDP.» *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, n° 3 (2016).
- Dewey, J. *Cómo pensamos. Nueva exposición entre la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona : Paidós, 1998.
- Dicroce, C.A. «La formación del Profesor en Historia en la provincia de Buenos Aires, 1990-2010.» *Clío & Asociados*, n° 11 (2011).
- Ethier, M., Demers, S., y Lefrancois, D. «Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990.» *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n° 9 (2010): 61-74.
- Fenstermacher, G. «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza.» En *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, de M. Wittrock. Barcelona: Paidós, 1989.
- Ferry, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós -UNAM -Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, 1990.
- Fontana, A., y J. Frey. *La entrevista. De una posición neutral al compromiso político*. Vol. IV, de *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*, de N. Denzin y Y. Lincoln. Buenos Aires: Gedisa, 2015.
- Freire, P., y A. Faundez. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1968.
- Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1995.

- González Martínez, L. «La sistematización y análisis de los datos cualitativos.» En *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Acercamientos desde las prácticas*, de R. Mejía-Arauz y S. Sandoval. Guadalajara: ITESO, 1998.
- González, M. P. «Investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en la Argentina. Notas para un balance de dos décadas.» En *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina*, de S. Plá y J. Pagès. México: Bonilla Artigas, 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).
- Gurdián-Fernández, A. *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: AECI -CECC, 2007.
- Huber, M. «La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia.» *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2004.
- Jackson, P. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrurto, 1986.
- Kamberelis, G., y G. Dimitriadis. «Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación.» En *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*, de N. Denzin y Y. Lincoln, 494-532. Buenos Aires: Gedisa, 2015.
- Kvale, S. *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2011.
- Litwin, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. . Buenos Aires: Paidós, 2008.
- . *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- 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.
- Maestro González, P. «Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado.» En *La formación docente en el profesorado de Historia: un ámbito de conflicto*, de P. Maestro González. Rosario: Homo Sapiens, 2001.
- Maggio, M. *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Marchetti, B. *Saberes investigados y saberes enseñados. Una aproximación a su estudio a partir de la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852*. Mar del Plata: Departamento de Historia -UNMdP (Inédito), 2018.

- Matozzi, I. «Enseñar a escribir sobre la Historia.» *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 3 (2004): 39-48.
- Pagès. «Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia.» En *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, de E. Nicolás y J.A. Gómez. Murcia: Universidad de Murcia -Aula de Debate, 2004.
- Pagès, J. «El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía.» *Reseñas de enseñanza de la Historia*, nº 7 (2009): 69-91.
- Pagès, J. «Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia.» s.f.
- Pagès, J. «Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia.» En *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, de E. Nicolás y J.A. Gómez Murcia. Murcia: Universidad de Murcia-Aula de Debate, 2004.
- Pagès, J. «La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado.» *Íber*, nº 24 (2000).
- Pages, J., y A. Santisteban. «La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas.» En *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué.*, de AAVV. Sevilla: Díada, 1999.
- Perkins, D. «¿Qué es la comprensión?» En *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, de M. Stone Wiske. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- . *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa, 1995.
- Perrenoud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Grao, 2004.
- Plá, S. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato.* México: Clegio Madrid/Plaza y Valdes, 2005.
- Quinquer, D. «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación.» *Íber*, nº 40 (2004).
- Raths, L. E., A. Jonas, A. Rothstein, y S. Wasserman. *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación.* Buenos Aires: Paidós, 1994.

- Richardson, L., y E. St. Pierre. «La escritura. Un método de investigación.» En *Manual de metodología de investigación cualitativa. Vol. V. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*, de N. Denzin y Y. Lincoln. Barcelona: Gedisa, 2017.
- 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).
- Rockwell, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Rodríguez, B. «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.» *ACTAS DE LAS XVI JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA*. Mar del Plata, 2017.
- Salazar Sotelo, J. «El pensamiento histórico, sus habilidades y competencias.» En *Historia i. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación*, de Dirección General de Desarrollo Curricular. México: Secretaría de Educación Pública, 2007.
- Salto, V. «La pregunta en el aprendizaje de la historia.» Editado por Apehun. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (Pueblo de la Toma), n° 15 (2017).
- Sanjurjo, L. . «La clase: un espacio estructurante de la enseñanza.» *Revista de Educación*, n° 3 (2011).
- Sanjurjo, L. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo sapiens, 2009.
- Santisteban Fernández, A. «La formación de competencias de pensamiento histórico.» *Clío & Asociados*, n° 12 (2010): 34-56.
- Schön, D. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Seixas, P., y C. Peck. «Teaching historical thinking.» En *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, de A. Sears y I. Wright. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.
- Sennet, R. *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009.
- Shulman, L. S. , y S. Gudmundsdóttir. «Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales.» *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 9, 2005.

- Shulman, L. S. «Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.»  
*Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado* 9, nº 2 (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), nº 16 (2001).
- Taylor, S., y R. Bogdan. «El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa.» En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, de S. Taylor y R. Bogdan, 152-176. Barcelona: Paidós, 1992.
- Tribó Travería, G. *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Horsori, 2005.
- Valles, M. «Técnicas de conversación, narración (I): Las entrevistas en profundidad.» En *Técnicas cualitativas de investigación social*, de M. Valles, 177-234. Madrid: Síntesis, 1999.
- Vilar, P. *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. Barcelona: Crítica, 1997.
- Wineburg, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

## ANEXOS

### PRACTICANTE N°1

Nro. Preg.	Nro. Plan.	Pregunta
1	1a	¿Cuáles son las causas de la llegada de Martín Rodríguez a la gobernación?
2	1a	¿Por qué su gobierno representó "el intento más exitoso de institucionalización de un Estado Provincial de la década de 1820?"
3	1a	Desarrolle las reformas rivadavianas, orgánizándolas en tres dimensiones: político-administrativas, económicas y socio-culturales
4	1a	Completar el siguiente cuadro comparativo, que dé cuenta de las características de las economías regionales en la década de 1820.
5	1a	¿Consideran que existen alguna relación entre la negativa del gobierno de Buenos Aires a dictar una Constitución Federal y su control sobre los ingresos de la Aduana? Desarrolle una reflexión al respecto.
6	2a	¿Cuáles fueron las causas del estallido de la Guerra contra el Brasil?
7	2a	Relaciona la guerra con el Brasil con la llegada al poder de Rivadavia.
8	2a	Reflexione e indique qué objetivo tuvo el bloqueo de Brasil al puerto de Buenos Aires.
9	3a	A partir de los fragmentos de fuente presentadas se les propone indicar: a) qué tipo de fuente es, su contexto de producción temporal y espacial, cuál es su autor y cuál su temática principal
10	3a	A partir de los fragmentos de fuente presentadas se les propone indicar: b) críticas que formula Dorrego a la postura unitaria de negar el voto a los trabajadores.
11	3a	A partir de los fragmentos de fuente presentadas se les propone indicar: c) razones por las cuales Dorrego señala a la bancada unitaria como la "aristocracia del dinero".
12	3a	¿Qué objetivos comparten las cartas de Varela y Del Carril?
13	3a	¿Qué vinculación puede realizar entre sus objetivos y las fechas en las que fueron redactadas?
14	3a	Relacione en un texto breve el poema de Varela con las críticas que había recibido la facción unitaria desde el discurso de Dorrego en el Congreso de 1826.
15	5a	¿Qué diferencias podemos establecer entre la facción unitaria y la facción federal?
16	5a	Brinde ejemplos de algunos de sus integrantes.

17	5a	Indique por qué razón Rodríguez y Rivadavia buscaron frenar la reunión del Congreso Constituyente de 1821.
18	5a	Indique las causas de la Guerra con el Brasil.
19	5a	Realice un esquema de contenidos que integre las siguientes palabras: crisis política -Dorrego -Lavalle -facción unitaria -facción federal -"Estados-provincia" -Banda Oriental -Uruguay - campaña bonaerense -caudillo -élite porteña -movilización popular -golpe de Estado.
20	5a	Luego redacte una explicación del mismo.
21	5a	Explique el impacto político y económico que generó la Guerra con Brasil.
22	5a	¿Qué críticas recibió el proyecto de Constitución de 1826?
23	5a	Indique las causas y consecuencias de la renuncia de Rivadavia a la presidencia.
24	1b	Identificar en el texto: los aspectos políticos y los aspectos económicos indicándolos con citas al margen.
25	1b	Identificar en el texto: las características que menciona de Buenos Aires y de la Confederación, con dos colores diferentes.
26	1b	Completar el siguiente cuadro comparativo: forma de gobierno y situación económica de Buenos Aires y Confederación Argentina.
27	1b	Escribir un discurso breve de cada uno de los referentes intelectuales (Alberdi -Sarmiento) donde ellos expliquen: ¿Cómo ven la situación del país luego de Caseros? ¿Cómo debe lograrse la unidad política? ¿Por qué es importante que el país avance a la etapa capitalista? ¿Qué cambios consideran que deben realizarse para lograr 'el progreso'?
28	2b	Identificar las consecuencias de la batalla de Pavón.
29	2b	Identificar la ubicación espacial y temporal de los acontecimientos citados, los actores principales y sus posturas ideológicas.
30	2b	Identificar los métodos de sometimiento de Buenos Aires sobre el Interior.
31	2b	Asignación de fuente por grupo, se utilizan preguntas orientativas: ¿Qué tipo de fuente es? (se brindan ejemplos) ¿la fuente indica algún año o suceso que nos ayude a ubicarla temporalmente? ¿Indica algún lugar donde fue escrita? ¿Quién redactó la fuente? ¿A quiénes va dirigida? ¿Qué objetivo tuvo el autor? ¿En qué circunstancias pudo haber sido escrita o a qué hechos refiere?
32	3b	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.
33	4b	Desarrollen una red conceptual donde organicen brevemente: causas de la avanzada militar contra los territorios indígenas de la Patagonia, método de incorporación de la Patagonia al territorio nacional, consecuencias de la "Conquista del desierto".
34	4b	Reflexionen sobre el objetivo de 'poblar el Desierto' que plantea el presidente Avellaneda. ¿Por qué habría que poblar lo que ya está poblado? Realicen un texto breve donde recuperen la crítica que hace Bartolomé (historiador) al proyecto de Roca y realicen una opinión personal.

35	4b	Identificar con diferentes colores en el mapa de Argentina: los puntos territoriales de avanzada del Estado Nacional, determinar provincias o regiones, actores implicados y fechas
36	4b	Realizar una red conceptual que organice los contenidos del periodo 1852-1879 teniendo por eje el "proceso de unificación nacional".
37	5b	Indique las causas y las consecuencias de la batalla de Pavón.
38	5b	¿Quiénes se enfrentan?
39	5b	Explique las causas políticas y económicas de la Guerra de la Triple Alianza
40	5b	Desarrolle las consecuencias de la "Conquista del desierto" de 1879.
41	5b	¿A quiénes enfrentó Mitre durante su presidencia y con qué objetivo?
42	5b	¿Con qué objetivo se desarrolló el sometimiento del Interior durante el período 1862-1874, quiénes lo llevaron a cabo y bajo qué métodos?
43	5b	¿Quiénes iniciaron la "Conquista del Desierto" en 1879 y cuáles fueron sus objetivos?
44	5b	¿Qué postura tomó Felipe Varela frente a la Guerra del Paraguay? Fundamente.
45	5b	Indique qué reformas claves tuvo la Constitución Nacional en 1860.

## PRACTICANTE N°2

Nro. Preg.	Nro. Plan	Pregunta
1	1a	Realizar una lista de los logros que le permitieron al gobernador Martín Rodríguez hablar de una "feliz experiencia en Buenos Aires".
2	1a	Elaborar un relato bajo el título: Feliz Experiencia
3	1a	Lectura de texto y mapa -pregunta a) ¿Hacia qué parte del actual territorio bonaerense se dirigieron las campañas que emprendió Martín Rodríguez?
4	1a	Lectura de texto y mapa -pregunta b) Indique las principales razones, que a su entender llevaron a que el Estado llevara a cabo las campañas militares para la expansión.
5	1a	Describe cuáles fueron las respuestas por parte de los pueblos originarios ante la avanzada.
6	2a	A partir de fragmento resuelva: a) subraye las oraciones que explican las diferencias entre federales y unitarios. Compare las oposiciones que el autor establece entre ellos.
7	2a	A partir de fragmento resuelva: b) ¿puede establecer algunos puntos en común entre ambos grupos? ¿cuáles?

8	2a	Analizá los fragmentos de la ley fundamental que se presentan a continuación para ello tenga en cuenta el texto del módulo de lectura, referido al tema.
9	2a	Justificá las afirmaciones. A) La ley fundamental estableció un poder ejecutivo provisorio.
10	2a	Justificá las afirmaciones. B) La ley otorgaba a Buenos Aires un poder total sobre las provincias.
11	2a	Lee atentamente la siguiente cita de Raúl Frádkin y contesta: a) ¿Cuál era la posición de Dorrego durante el período rivadaviano?
12	2a	lee atentamente la siguiente cita de Raúl Fradkin y contesta: b) Identifique las principales propuestas de Dorrego y responda por qué estas ideas representaban los intereses de los sectores populares y se oponían a las medidas tomadas por Rivadavia.
13	3a	Trabajo con biografía de Rosas: a) ¿presenta una secuencia cronológica? Ejemplifica.
14	3a	Trabajo con la biografía de Rosas: b) ¿Qué se describe primero? ¿Y a lo largo de los párrafos? Solo menciona (datos de la vida, trayectoria, etc) para ver la composición de la biografía otorgada.
15	3a	Trabajo con la biografía de Rosas: c) ¿Cuáles son los sucesos representativos mencionados? ¿Ayudan a describir su vida?
16	3a	¿Cuáles son las características que permiten hablar de que Juan Manuel de Rosas fue un caudillo?
17	3a	¿Cómo fueron sus gobiernos?
18	3a	¿Cómo lo definirías? ¿Federal? ¿Unitario? ¿Por qué?
19	3a	¿Cuál era la oposición? ¿Cuál fue la política hacia ellos?
20	3a	¿Cuál fue su legado?
21	4a	Explica la siguiente frase de Rosas
22	4a	¿En qué consistió la política indígena? ¿Cuál fue su objetivo?
23	4a	¿Qué rol cumple la posesión de la tierra en este tipo de política?
24	4a	A qué refiere el autor cuando habla de "negocio pacífico".
25	4a	Identifica cuál de las imágenes corresponde a una pulpería y cuál a una tertulia. ¿Qué objetos ves en las imágenes? ¿Qué te llama la atención?
26	4a	¿Qué características poseen las tertulias? ¿Cuáles las pulperías?
27	4a	¿Qué diferencias puedes identificar entre ambos ámbitos de sociabilidad?
28	4a	¿Por qué consideras que durante el Rosismo se prohibieron las pulperías?
29	4a	Identifica aspectos de la pulpería que consideras que no son del agrado del régimen Rosista.
30	4a	En base a lectura: ¿Cuáles fueron los tres elementos de la política económica de Rosas?
31	4a	En base a lectura: ¿En qué consistió la ley de Aduanas? ¿Contribuyó a su objetivo principal?

32	4a	En base a lectura: ¿Por qué creés que la tierra tenía tanto valor?
33	4a	En base a fuente: ¿A qué se dedicó Rivadavia durante su mandato como ministro?
34	4a	En base a fuente: ¿En qué consistieron las reformas?
35	4a	En base a fuente: ¿Ves un espíritu modernizador? ¿Por qué?
36	4a	Observar la acuarela: a) describir el salón. ¿Qué hacen las personas que están sentadas?
37	4a	Observar la acuarela: b) ¿Qué hace la pareja que está en el centro?
38	4a	Observar la acuarela: c) ¿Cómo hacían para escuchar la música? ¿Quién la ejecutaba?
39	4a	Observar la acuarela: d) ¿Cómo están vestidas las personas? ¿En qué lugares hacían las reuniones?
40	4a	Utilizando como ejemplo el papel desempeñado por Juan Manuel de Rosas, caracterice el fenómeno del caudillismo
41	5a	Sobre fuente: Cómo caracteriza cada autor a los caudillos, estableciendo sus diferencias.
42	5a	Utilizando como ejemplo, el papel desempeñado por Juan Manuel de Rosas, elabore una definición de caudillo.
43	5a	Verdadero o falso. Justificación de las falsas. 4 opciones
44	5a	¿Qué indicios demuestran modernización en el siguiente fragmento? Subraya y explica.
45	5a	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.
46	1b	De acuerdo a la información solicitada respondan a) ¿Cómo se destacó en sus inicios? ¿Crees que incidió en su carrera política?
47	1b	En base a fuente: ¿Quién realiza el relato del viaje, cuál es el lugar que describe?
48	1b	En base a fuente: ¿En qué período ubicamos dicho encuentro?
49	1b	En base a fuente: ¿Cómo caracteriza el autor de las memorias, a los habitantes de estas tierras?
50	1b	En base a fuente: ¿Cómo describe el autor a Juan Manuel de Rosas?
51	1b	En base a fuente: ¿Qué tipo de vínculo describe el autor, que mantiene Rosas con la población rural?
52	2b	En base a lectura: ¿Qué tipo de relación mantiene Rosas con los pueblos originarios que habitan la zona de frontera?
52	2b	En base a lectura: Qué rol cumplen los sectores subalternos en el esquema rosista, al concederle su apoyo.
53	2b	En base a mapa, indique cuáles fueron los puntos de avanzada en 1828 y cuáles fueron los de 1833.
54	2b	En base a lectura: a) Explique las relaciones que mantiene Rosas con los actores sociales pertenecientes a los sectores populares según el autor.
55	2b	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?

56	2b	En base a lectura: c) ¿A qué refiere el autor cuando hace mención a una relación con "fisuras"?
57	2b	En base a fragmento: ¿Cómo caracteriza el autor a los caudillos?
58	2b	En base a fragmento: Intente ahora usted una definición de "caudillo" apropiada para definirlos en ese momento de la historia y escribala.
58	2b	Verdadero o falso. Justificación de las falsas. 4 opciones
59	3b	Te propongo que elabores un breve texto mediante el cual puedas identificar las siguientes cuestiones de acuerdo a lo que ofrecen las fotografías (son pinturas, sic) : a) quiénes son los protagonistas de las fotos, b) qué acciones realizan los mismos, c) qué aspectos les parece que quería remarcar el fotógrafo, d) el escenario en el que se desempeñan los actores, e) las herramientas que se encuentran manipulando.
60	3b	A partir de imagen de bandera rosista: ¿Qué diferencias encuentras entre las banderas de la época de Rosas y la bandera actual?
61	3b	A partir de imagen de bandera rosista: ¿Qué opinión te merecen las inscripciones que se realizaron en ella? ¿Cómo ves esta actitud?
62	4b	Verdadero o falso. Fundamentación de verdaderas.
63	5b	Verdadero o falso. Justificación de las falsas. 4 opciones
64	5b	A partir de la imagen que te será entregada te propongo que elabores un breve texto con tus propias palabras en el cual puedas utilizar no menos de tres, de los siguientes conceptos: Pulpería, Tertulia, Comercio, Sectores subalternos, Elite, Prohibición.
65	5b	En base a fuente: a) ¿Cuál crees que es la ideología de quien escribe?
66	5b	En base a fuente: b) Tras lo trabajado en clase, explica por qué crees que el autor alude a que "comenzó a temerse salir a la vecindad".

### PRACTICANTE N°3

Nro. Preg.	Nro. Plan.	Pregunta
1	2a	¿Por qué la crisis iniciada con el crack financiero en Estados Unidos se extendió al resto del mundo? Explica.
2	2a	¿Qué medidas tomó el presidente de los Estados Unidos, Herbert Hoover, para darle solución a la crisis de su país?
3	2a	¿Qué objetivos perseguían esas medidas?
4	2a	¿Cuáles fueron sus consecuencias?
5	2a	A tu entender, ¿Por qué se considera a este periodo de crisis y depresión mundial como el fin de los intercambios libres?
6	3a	¿Qué fue el New Deal? ¿Qué rol tenía el estado en él?
7	3a	¿Qué medidas componían el New Deal? Explicar de forma breve sus efectos en lo económico y social.
8	3a	Para el economista John Maynard Keynes, ¿Cuál era la causa de la crisis de 1929?

9	3a	Y ¿Qué solución proponía para reactivar la economía frente a los efectos de la crisis?
10	3a	¿Por qué las primeras medidas del New Deal tuvieron resultados contradictorios?
11	3a	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.
12	4a	¿Qué características tuvo la primera presidencia radical de Hipólito Yrigoyen?
13	4a	¿Qué diferencias tenía el gobierno de Marcelo Torcuato de Alvear con respecto al estilo político del gobierno presidido por Hipólito Yrigoyen?
14	4a	El docente entrega una serie de caricaturas de la época y les indica de forma oral que a partir de lo trabajado en clase y la bibliografía suministrada, deberán establecer a qué gobierno y a qué práctica o característica política relacionada con éste corresponde la caricatura.
15	5a	Observa con atención la caricatura y responde: a) Describe qué elementos, personajes o situación identificas a primera vista.
16	5a	Observa con atención la caricatura y responde: b) ¿Con qué práctica política del gobierno de Hipólito Yrigoyen podés relacionar la caricatura?
17	5a	Observa con atención la caricatura y responde: c) ¿Qué objetivo perseguía esta práctica?
18	5a	Lee detenidamente el artículo de la Constitución Nacional y responde: a) ¿Ante qué situaciones el Gobierno Federal podía intervenir una provincia según el artículo 6 de la constitución nacional?
19	5a	Lee detenidamente el artículo de la Constitución Nacional y responde: b) Las intervenciones federales practicadas por Yrigoyen en su primer gobierno, ¿respondían a situaciones justificadas por el artículo 6 de la constitución nacional o a razones diferentes?
20	5a	¿Cuál fue la principal causa de la conflictividad social del primer gobierno de Hipólito Yrigoyen?
21	5a	¿Cómo era la relación de Yrigoyen con el movimiento obrero?
22	5a	Observa las siguientes imágenes y responde: ¿A qué conflicto social durante el primer gobierno de Hipólito Yrigoyen hace referencia cada imagen suministrada por el docente? Explica brevemente cada acontecimiento.
23	6a	Lee atentamente la página 141 del manual y responde: 1) ¿Cuáles son los factores económicos y sociales que influyeron en la crisis del segundo gobierno de Yrigoyen?

24	6a	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?
25	6a	A partir de lo trabajado y a tu entender, ¿Qué lugar tuvo la prensa opositora en la crisis del segundo gobierno de Yrigoyen?
25	6a	Lee atentamente el siguiente documento y responde: ¿Qué factores políticos e ideológicos contribuyeron a la crisis del segundo gobierno de Hipólito Yrigoyen y a su derrocamiento en 1930 por un golpe militar?
26	6a	Lee atentamente el siguiente fragmento de diario y responde: a) Con tus palabras ¿De qué forma representa el diario La fronda la figura de Yrigoyen y su gobierno, días antes de su derrocamiento?
27	6a	Lee atentamente el siguiente fragmento de diario y responde: b) ¿Cómo describe a la oposición de Yrigoyen?
28	7a	¿Por qué Hitler es nombrado Canciller en 1933?
29	7a	¿A través de qué medios Adolf Hitler y el partido Nazi llegaron al poder en Alemania hacia 1933?
30	8a	¿Cuál era el modelo económico de la Alemania nazi?
31	8a	¿Qué significaba la idea de Adolf Hitler de dotar a Alemania de un "espacio vital"?
32	8a	¿Qué relación podés establecer entre la idea del "espacio vital" para Alemania y su modelo económico?
33	8a	¿Cuáles fueron los medios o instrumentos en los que basó su política dictatorial Adolf Hitler y los nazis? Caracterizar brevemente cada uno.
34	8a	A partir de la observación del mapa de la expansión de la Alemania nazi en el período 1936-1939 y la bibliografía suministrada por el profesor, realiza una cronología de los hechos más importantes de este proceso.
35	8a	Definí qué fue la política de "apaciguamiento".
36	8a	Describí de forma breve los hechos o momentos importantes de la fase de la Segunda Guerra Mundial que el profesor eligió para tu grupo.
37	9a	¿Qué consecuencias produjo la Segunda Guerra Mundial en la sociedad? Caracteriza brevemente cada una.
38	9a	¿Qué países participaron en la Conferencia de Yalta en febrero de 1945?
39	9a	¿Qué se debatió en dicha conferencia?
40	9a	¿Cuáles fueron los puntos más importantes que se determinaron en Yalta?
41	9a	¿Cuáles fueron los cambios que se produjeron entre las Conferencias de Yalta en febrero de 1945 y la de Potsdam en julio/agosto de 1945?
42	9a	¿Cuál fue el objetivo principal de la conferencia de Potsdam?
43	9a	¿Qué decisiones se tomaron en dicha conferencia?

44	10a	¿Qué consecuencias económicas, sociales y políticas tuvieron los efectos de la crisis mundial de 1930 en América Latina?
45	10a	¿Cuáles fueron las medidas económicas adoptadas por los gobiernos latinoamericanos ante las consecuencias de la crisis mundial de 1930?
46	10a	Lee el siguiente fragmento de fuente escrita y responde: a) ¿Qué relación podés establecer entre los efectos de la crisis mundial de 1929, la caída de los precios agrícolas en Latinoamérica, la intervención del estado en la economía y la orientación de ésta hacia la actividad industrial?
47	11a	¿Cuáles fueron las causas de la crisis económica-financiera de 1929 en Estados Unidos? Explicar cada una de ellas.
48	11a	Analiza la imagen detenidamente y luego a partir de la bibliografía suministrada por el docente contesta las siguientes preguntas: a) Describe a simple vista la situación de la imagen.
49	11a	Analiza la imagen detenidamente y luego a partir de la bibliografía suministrada por el docente contesta las siguientes preguntas: b) ¿Qué fenómeno social representa?
50	11a	Analiza la imagen detenidamente y luego a partir de la bibliografía suministrada por el docente contesta las siguientes preguntas: c) ¿Qué relación podés establecer entre la imagen y la crisis económica-financiera de 1929 en Estados Unidos?
51	11a	¿Por qué la crisis económico-financiera que se inició en Estados Unidos en 1929 afectó al mundo?
52	11a	Lee detenidamente el fragmento de la Ley Sáenz Peña de 1912 y luego a partir de la bibliografía suministrada por el docente contesta las siguientes preguntas: a) ¿Con qué objetivos se sancionó la Ley Sáenz Peña de 1912? ¿Qué resultados buscaba el P.A.N. con la ley?
53	11a	Lee detenidamente el fragmento de la Ley Sáenz Peña de 1912 y luego a partir de la bibliografía suministrada por el docente contesta las siguientes preguntas: b) ¿Cuáles eran sus características principales? ¿Qué límites tenía la ley?
54	11a	¿Qué significó la llegada al gobierno de la Unión Cívica Radical y la primera presidencia de Hipólito Yrigoyen para el sistema político argentino?
55	11a	¿A qué sector de la sociedad representaba el Partido Radical?
56	11a	¿Qué objetivo político perseguía la UCR?
57	11a	¿Cuáles fueron las medidas utilizadas por H. Yrigoyen en su primera presidencia que definieron su estilo de hacer política? ¿En qué consistían cada una de ellas? ¿Cuál era el objetivo principal buscado por H. Yrigoyen al utilizar estas medidas políticas?
58	12a	A partir de la bibliografía suministrada por el profesor (pág. 161) responde las siguientes consignas: a) ¿Cuál fue la principal causa que desencadenó la Segunda Guerra Mundial? Establece los diferentes hechos que formaron parte de ésta.

59	12a	¿Qué decisión adoptar las potencias europeas de Francia y Gran Bretaña ante la posición belicista de Hitler y la Alemania nazi hasta 1939?
60	12a	A partir de la bibliografía suministrada por el profesor (pág. 157) responde las siguientes consignas: a) Ante las consecuencias económicas y sociales en los países de Latinoamérica por los efectos de la crisis mundial de la década de 1930: ¿Cuáles fueron los cambios adoptados por estos países para superar sus problemas en sus economías y sociedades? Explicar dichos cambios.
61	13a	Analiza las siguientes imágenes y responde: a) Describí las situaciones de las imágenes anteriores teniendo en cuenta qué fenómenos sociales representan cada una.
62	13a	Establece la relación que existe entre la crisis económica-financiera de 1929 en Estados Unidos y las imágenes anteriormente analizadas.
63	13a	La crisis económica -financiera de 1929 tuvo origen en Estados Unidos. Explicar por qué dicho acontecimiento se extendió a nivel internacional.
64	13a	Lee el siguiente artículo de la ley Sáenz Peña y luego responde la pregunta A. A) ¿Qué establece la ley en su artículo 1?
65	13a	¿Qué límites tenía dicha ley?
66	13a	El partido de la UCR e Hipólito Yrigoyen se propusieron al llegar a la presidencia en 1916, el objetivo principal de la "reparación del sistema". Explicar el significado de este objetivo.
67	13a	Analiza el siguiente mapa y luego responde las preguntas: a) ¿Qué situación histórica se refleja en el mapa?
68	13a	Analiza el siguiente mapa y luego responde las preguntas: b) ¿Cuál fue su importancia a nivel mundial?
69	13a	Lee la siguiente frase y establece si es verdadera o falsa. Justifica en cualquiera de los casos.
70	13a	La crisis económica-financiera de 1929 que se originó en Estados Unidos afectó a la gran mayoría del mundo. ¿Qué consecuencias económicas, sociales y políticas tuvo sobre Latinoamérica?
71	13a	En referencia a la anterior ¿cuáles fueron las medidas tomadas por estos países para resolver los problemas ocasionados por la crisis?

#### PRACTICANTE N°4

Nro. Preg.	Nro. Plan.	Pregunta
1	1	Cuadro comparativo entre el paleolítico y el neolítico. Variables: vivienda, uso del fuego, utensillos, alimentación.

2	1	En base a texto. 1) Después de leer el texto globalmente para tener una idea del conjunto, presten atención al contenido de cada uno de los párrafos que lo componen. Formulen un subtítulo para cada uno y escriban un resumen de la información aprovechando esos subtítulos.
3	1	En base a texto. 2 a) Ubiquen la datación que aparece en el fragmento.
4	1	En base a texto. 2 b) Suponiendo que esa datación no apareciera en el fragmento, ¿qué elementos propios de un período de la vida humana prehistórica permitirían al lector inferir cuál es el período?
5	2	1) Observa la imágenes y junto a tu compañero de banco responde: a) Período al que hacen referencia.
6	2	1) Observa la imágenes y junto a tu compañero de banco responde: b) Acciones de los sujetos sociales.
7	2	1) Observa la imágenes y junto a tu compañero de banco responde: c) Tecnología utilizada.
8	2	1) Observa la imágenes y junto a tu compañero de banco responde: d) Describe el lugar que observas en la imagen.
9	2	Escribe un título para cada imagen teniendo en cuenta lo que ves en cada una.
10	2	En base a lo analizado en las dos primeras imágenes, ¿con cuál crees que coincide la imagen que pertenece a la aldea de Catal Huyuk?
11	2	Observando la imagen de la aldea de Catal Huyuk, escribe un texto breve que explique las características de un poblado neolítico.
12	3	Lee detenidamente el texto. Identifica los párrafos. Para cada párrafo elabora preguntas que surjan de la lectura del mismo.
13	3	Explica cómo fue que los hombres descubrieron la agricultura y qué beneficios trajo para el hombre esta actividad económica.
14	3	Además de la agricultura, ¿Qué otros trabajos comenzaron a realizar durante el neolítico?
15	3	¿Cómo se produce el paso del nomadismo al sedentarismo? ¿Cuáles son las causas?
16	3	¿Qué es la domesticación?
17	3	Explica cuáles fueron las domesticaciones más importantes del Neolítico.
18	3	Con las siguientes palabras elabora una red conceptual donde expliques en qué consistió la invención de la Agricultura: Revolución neolítica - Domesticación - Economía productiva - Sedentarismo - cambio climático -aumento demográfico -agricultura -ganadería - subsistencia -sociedades.
19	4	En base a lectura del módulo. ¿Durante qué período se desarrollaron las primeras civilizaciones?
20	4	En base a la lectura del módulo. ¿A qué región se la conoce como Mesopotamia?
21	4	En base a la lectura del módulo. ¿Cuáles fueron los motivos por los cuales los grupos humanos se ubicaron en el Cercano Oriente?
22	4	En base a la lectura del módulo. ¿Por qué se denominan Media Luna de las Tierras Fértiles? ¿Cuáles eran sus límites geográficos?
23	4	En base a la lectura del módulo. ¿Cómo pueden distinguirse los grupos que habitaron esta región? Enuméralos.
24	4	Explica con tus palabras el concepto de "sociedades hidráulicas".

25	4	En el siguiente mapa marca con un color los ríos: Tigris y Éufrates.
26	4	El siguiente es un relato imaginario. Sucede alrededor del año 2500 a.C., en la ciudad de Ur, en el sur de la Mesopotamia, sobre el Río Éufrates. Léelo atentamente y luego responde. A) ¿Qué situación vivida por esta comunidad dio lugar a que se designase a Mesannipada como lugal?
26	4	B) Busca en el relato todas las actividades que organizó Mesannipada desde que lo nombraron lugal
27	4	C) De todas las funciones que desempeñó, ¿cuáles justificarían su presencia en el cargo?
28	4	D) Transcribí una oración que muestre la relación entre el poder de Mesannipada y la religión.
29	4	E) ¿Tenía límites el poder del rey? ¿Por qué?
30	4	¿Qué obligación le impone Mesannipada al pueblo? ¿Por qué lo obedecían?
31	5	1) De los siguientes conceptos, algunos se refieren a una cultura particular (súmeros, acadios o amorreos) y otros son comunes a todas ellas. Señala a qué corresponde cada caso. A) Ensi o patesi. B) Desarrollo de la astronomía. C) templos. D) Ciudad de Agade. E) Primer código de leyes escrito. F) Escritura.
32	5	2) Lee el siguiente artículo del código de Hammurabi y contesta. 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?
33	5	B) ¿Qué clases sociales existían durante la Primera Dinastía Babilónica? ¿Cuáles se ven reflejadas en el texto?
34	5	C) En la actualidad ¿Todas las personas son iguales ante la ley?
35	5	C2) ¿Se aplica la ley del Talión?
36	5	Lee nuevamente el cuento de Mesannipada y analiza si las decisiones que tomó el Lugal fueron las correctas a su cargo.
37	5	Escribe un final alternativo al cuento en no más de 8 renglones.
38	6	Observen el mapa y expliquen con sus palabras la siguiente frase: "Egipto es un don del Nilo".
39	6	Marca en la siguiente línea del tiempo los acontecimientos históricos correspondientes a cada fecha.
40	6	3) Economía Egipcia: a) Explica qué características tenía la economía de la civilización Egipcia.
41	6	3) b) Menciona los recursos naturales con los que contaba dicha región. ¿Cuál consideras que era el más importante? Justifica tu respuesta.
42	6	3) c) Indica los 3 periodos que dividían el año egipcio.
43	6	3) d) Señala las obras que realizaron los egipcios para controlar la inundación del territorio.
44	6	4) Surgimiento del estado: a) En la bibliografía hace referencia a las relaciones de intercambio con otras sociedades, explícalo con tus palabras y menciona la importancia que dicha actividad tuvo en el surgimiento del Estado Egipcio.

45	6	4) b) Expone las características generales de la unificación del territorio egipcio.
46	7	Explica con tus palabras las características del Estado (no olvides mencionar burocracia, tributo y teocracia)
47	7	En la bibliografía hace mención a los grupos subordinados y grupos privilegiados. Explica cada uno y ejemplifica.
48	7	Define el concepto "Politeistas".
49	7	¿Cuáles eran los principales dioses egipcios?
50	7	Menciona qué relación tenía esta civilización con la muerte.
51	7	En no más de 8 renglones, escribí una historia sobre la vida de un campesino egipcio. Podés incluir, por ejemplo, los siguientes datos: lugar en el que vivía, actividades económicas a las que se dedicaba, cómo era su alimentación, cómo era su vestimenta, otros detalles que imagines al pensar cómo era su vida cotidiana.
52	8	En base a texto: ¿Cuáles eran las ventajas de almacenar alimento?
52	8	En base a texto: ¿Qué consecuencias tenía la herencia de la tierra y los rebaños?
52	8	En base a texto: ¿Qué condiciones deben haberse dado para que el intercambio entre aldeas fuera posible?
53	8	En no más de 5 renglones elabore un breve texto en el que relacione los siguientes conceptos: Cooperación - agricultura - almacenamiento -trueque.
54	8	¿A qué se denomina Sociedades Hidráulicas?
55	8	¿A qué se denomina Estado Unificado en Egipto?
56	8	¿Quién es su máximo representante y qué funciones cumple? ¿Qué características tiene su poder?
57	8	¿Qué importancia tuvo el Río Nilo para la sociedad egipcia?
58	8	En base a texto: ¿Cuál era la capital del imperio nuevo?
59	8	En base a texto: ¿Dónde eran sepultados los faraones cuando morían?
60	8	En base a texto: ¿Por qué se momificaban los cuerpos de los faraones?
61	8	En base a texto: ¿Quiénes participaban del culto a los reyes?
62	9	Explica con tus palabras los siguientes conceptos: nómadas, sedentarios, domesticación, trueque, intercambios comerciales, tributo, sociedad jerarquizada.
63	9	Repite pregunta 18 de la clase 3.
64	9	Completa las siguientes frases.

65	9	El siguiente es un relato imaginario que tiene como protagonista a un faraón, él mismo relata lo que sucede. Léelo atentamente y luego escribe en no más de 5 renglones cómo era la religión egipcia. No olvides mencionar las características principales: culto a los astros, adoración de los dioses (menciona alguno si recuerdas), politeísmo, vida después de la muerte y la función que cumplían las pirámides.
66	10	Lean atentamente el siguiente texto y marquen con color los cambios producidos durante la Revolución Neolítica y los dos significados de "revolución".
67	10	Busca 6 palabras en la siguiente sopa de letras que corresponden a las siguientes definiciones.
68	10	Marca V o F y justifica tu respuesta.
69	10	Completa el siguiente acróstico.
70	10	Completa con estas palabras la siguiente red conceptual: Mesopotamia -sedentarización - cercano oriente -domesticación de animales - egipto - 9000 años -agricultura -período neolítico.

#### PRACTICANTE N°5

Nro. Preg.	Nro. Plan.	Pregunta
1	1	En base a lectura del texto: ¿Cómo definirían al Renacimiento?
2	1	Realiza un listado de sus características principales.
3	1	A partir de la lectura de la biografía de Da Vinci: ¿Cuáles características de la pintura renacentista observan en la obra de Leonardo Da Vinci? Ejemplifiquen mencionando alguna de sus obras.
4	1	Marquen con una "x" cuáles de las siguientes ideas del Humanismo encuentran en las obras analizadas de Da Vinci.
5	1	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.
6	2	Lean atentamente el fragmento seleccionado del Diario de viaje escrito por Colón en su llegada a América: ¿Qué aspectos de los americanos describe Colón?
7	2	Completen el Diario de viaje del Siglo XV con los siguientes datos: a) Elige el personaje y el lugar de destino al que viajarías: Opciones. - Un europeo viaja a América. -Un indígena americano viaja a Europa. b) ¿Qué inventos llevarías contigo y por qué? Ayudate con la página n°60 del manual. Proporciona lista de inventos. c) ¿Qué conociste cuando llegaste? d) Agrega información que consideres importante (por ejemplo: motivo de tu viaje, acompañantes, diferencias encontradas entre un continente y otro, etc.)

11	3	Completa los espacios vacíos del siguiente texto teniendo en cuenta el trabajo práctico sobre Renacimiento y las páginas 44 y 46 del libro de texto de Kapelusz.
12	3	Completa el cuadro con la información solicitada. Para realizarlo relea el trabajo práctico sobre expansión ultramarina y las páginas 59 y 60 del manual de texto de Kapelusz.
13	3	Actividad en base a escucha de canción. A) ¿Qué sentiste al escuchar esta canción?
14	3	Actividad en base a escucha y lectura de canción. B) ¿Subraya las frases que llamaron tu atención.
15	3	¿Cuál crees que es el tema central de <i>Huelga de amores</i> ?
16	3	¿Qué quiere decir la frase "La historia escrita por vencedores, no pudo hacer callar a los tambores"?
17	3	Lee nuevamente la letra de la canción y observa las imágenes: ¿Puedes identificar en ellas las ventajas de los europeos frente a los americanos? Elige al menos dos imágenes y explica.
18	3	Elabora un breve informe sobre lo que significó la llegada de los europeos para los indígenas americanos. Para ello utiliza los siguientes conceptos: Expansión ultramarina, Cristóbal Colón, Europa, América, enfermedades, dioses, inventos tecnológicos, biblia, invasores, brújula, carabelas, nuevas rutas comerciales, necesidad de metales preciosos, encuentro, conquista, siglo XV, XVI, ventajas.
19	4	Elabora un breve texto en el que expliques que fue el Renacimiento. Para ello utiliza las palabras que aparecen a continuación. Ayúdate con lo trabajado en clase y la lectura de las páginas 44 y 46 del libro de texto de Kapelusz: Renacimiento -Italia -Leonardo da Vinci -siglo XV y XVI -Europa -movimiento artístico y cultural -La Gioconda.
20	4	Observa la imagen y responde: a) ¿Quiénes aparecen en la imagen?
21	4	Observa la imagen y responde: b) ¿Dónde se encuentran los personajes?
22	4	Observa la imagen y responde: c) ¿Qué situación representa?
23	4	Observa la imagen y responde. D) Recupera la lectura del material acerca de las ventajas de los europeos sobre los indígenas. ¿Encuentras algunas de las ventajas en la imagen analizada? ¿Cuáles?
24	4	Lee detenidamente los siguientes fragmentos del Diario de Cristóbal Colón en su llegada a América y resuelve las consignas. Ayúdate con lo trabajado en clase y las lecturas de las páginas 59 y 60 del manual de texto de Kapelusz: a) ¿Cómo caracterizó Cristóbal Colón a los indígenas americanos?
25	4	Lee detenidamente los siguientes fragmentos del Diario de Cristóbal Colón en su llegada a América y resuelve las consignas. Ayúdate con lo trabajado en clase y las lecturas de las páginas 59 y 60 del manual de texto de Kapelusz: b) En 1492 Colón realizó su primer viaje ultramarino, ¿Cuál crees que fue su objetivo?

26	4	Lee detenidamente los siguientes fragmentos del Diario de Cristóbal Colón en su llegada a América y resuelve las consignas. Ayúdate con lo trabajado en clase y las lecturas de las páginas 59 y 60 del manual de texto de Kapelusz: c) ¿Cuáles fueron los inventos tecnológicos que posibilitaron su llegada a América?
27	4	Lee atentamente el siguiente fragmento maya del siglo XVI sobre la Conquista de América y luego resuelve: a) ¿Quiénes eran los dzules?
28	4	Lee atentamente el siguiente fragmento maya del siglo XVI sobre la Conquista de América y luego resuelve: b) ¿Cómo era la vida de los indígenas antes y después de la Conquista?
29	1b	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.
30	1b	Lee atentamente el texto titulado "Los cuadernos de Quejas". Indica si las siguientes afirmaciones son Verdaderas o Falsas. Justifica las Falsas.
31	1b	Lee atentamente las quejas de los distintos estamentos que figuran en el texto y completa el siguiente cuadro: estamento -quejas
32	1b	Imagina que debes redactar un Cuaderno de Quejas en la sociedad en la que vives actualmente. ¿Cuáles serían tus reclamos? ¿Ante quiénes los presentarías?
33	1b	Observa atentamente las imágenes y responde: a) Describe los elementos que llamen tu atención (actores, vestimenta, escenario, objetos, colores, etc.)
34	1b	Observa atentamente las imágenes y responde: b) ¿Qué sectores sociales están representados?
35	1b	Lee atentamente la página 156 del manual y responde: ¿Por qué creés que se tomó la Bastilla? ¿Qué significó? ¿Las manifestaciones ocurrían sólo en las ciudades? Justifica.
36	1b	Elige una imagen y colócale un título.
37	2b	A partir de la lectura de los fragmentos seleccionados sobre los Derechos Humanos en la actualidad. ¿puedes reconocer a qué derecho se hace referencia en cada caso y si es o no es respetado?
38	2b	Lee atentamente los siguientes artículos seleccionados del documento titulado "Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano" (1789) y responde: ¿Crés que algunos de estos derechos tienen vigencia hoy día? ¿Por qué?
39	2b	Imagina que debes crear tu propio documento sobre los derechos del Hombre y del Ciudadano, ¿Cómo lo titularías y qué derechos incluirías?
40	3b	A partir de lo visto en el video, describe los elementos que llamaron tu atención.
41	3b	¿Quiénes trabajan en las fábricas y cómo están representados?
42	3b	¿Qué acciones desarrollan los personajes?

43	3b	¿Por qué consideras que se empleaban mujeres y niños?
44	3b	¿Cómo eran las condiciones laborales en las fábricas? Para completar la respuesta lean atentamente el material entregado por el docente titulado "Nuevas formas de organización del trabajo: las fábricas".
45	3b	¿Cómo vivían las familias trabajadores? Ayúdate con el material entregado por el docente titulado "¿Cómo vivían los trabajadores?"
46	3b	Observa atentamente las imágenes, ¿puedes establecer alguna relación entre ellas y lo visto en el video? Justifica tu respuesta.
47	3b	Realiza una reflexión personal que indique el mensaje que quisieron transmitir los realizadores con la elaboración de estas películas.
48	4b	Lee atentamente el siguiente fragmento de la novela literaria de Charles Dickens.
49	4b	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.
50	4b	Reúnanse en grupo, lean atentamente el siguiente artículo periodístico y respondan: a) ¿Dónde y cuándo se publicó el artículo periodístico=
51	4b	¿Cuáles son las tareas que desarrollan los niños en la actualidad?
52	4b	¿Por qué creés que hoy en día los niños deben trabajar?
53	4b	Cuando un niño trabaja, ¿cuáles derechos dejan de ser respetados?
54	4b	Para pensar: ¿encuentras similitudes o diferencias entre el trabajo infantil durante la Revolución Industrial y en la actualidad?
55	5b	Resolución de acróstico.
56	5b	Observa la imagen y responde: a) de los tres personajes que aparecen en la imagen, ¿puedes reconocer a qué estamento pertenece cada uno?
57	5b	¿Qué situación representa la imagen?
58	5b	Lee los siguientes artículos de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y marca en el texto cuáles son los derechos que reconocieron.
59	5b	Observa atentamente la siguiente imagen y respondan: ¿Quiénes trabajaban en las fábricas?
60	5b	¿Cómo eran las condiciones laborales de los trabajadores?
61	5b	Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Luego justifica las falsas.