

Autoras: Basilio, María Teresa y Guerra, Cristina (2008).

“LAS ACTIVIDADES EN LA CLASE DE HISTORIA”

Hablar de la práctica es analizar el lugar donde se producen los procesos de deliberación y donde se manifiestan las decisiones y las acciones de los protagonistas principales de toda educación: los profesores y los estudiantes. **Las experiencias reales que tendrán los estudiantes en la clase dependerán fundamentalmente de las tareas escolares que llenen el tiempo en el contexto del aula.** La enseñanza desde este punto de vista no es una mera interacción entre profesor y alumnos, en la que el hecho de mostrar, exponer o interrogar obtendrá el efecto de producir aprendizaje en los estudiantes presentes. La clase es un espacio interactivo complejo, en el que se entrecruzan situaciones particulares muy diversas: tipo de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación, relaciones sociales (con una historia, entre los sujetos presentes), contenidos culturales, posibilidades de aprendizaje y motivaciones diversas, etc.

Popkewitz (1986) identifica tres contextos en esa multiplicidad de factores: el contexto de los hechos pedagógicos, el contexto profesional de los profesores y el contexto social. “Desde estas perspectivas los profesores no están llamados a manejar variables aisladas, sino a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje.”¹ Los profesores al seleccionar unas actividades para llevar a cabo o para que realicen los estudiantes en el aula, están precisando un cierto ordenamiento del espacio de interacciones, de tratamiento de los contenidos culturales, de secuencias de acción, etc. Puede que se trate de tareas molares, que impliquen para su desarrollo otras actividades más específicas a través de las cuales el proceso de enseñanza se realiza integralmente.

Leer un texto para captar su significado, redactar un informe después de observar una fotografía o un conjunto de ellas, realizar los ejercicios propuestos en un cuestionario, abordar una tarea en grupos, elaborar un periódico en

¹ Gimeno Sacristan, J. (1991): “El currículo una reflexión sobre la práctica” Morata. España Pág 244.

clase, etc., son tareas molares que incluyen otras actividades específicas, moleculares, que sólo tienen sentido si se realizan con un propósito que las guíe. El discurrir de la clase, por tanto, no está nunca librado al dinamismo de la acción espontánea, más allá de las situaciones imprevisibles que puedan presentarse. La selección de unas u otras tareas, su variedad y secuencia, junto a la congruencia o incongruencia con una perspectiva pedagógica particular, definen el sentido de la clase, proporcionan un esquema para trabajar y dar sentido al contenido, para utilizar materiales didácticos y en última instancia, operan en la formación de los estudiantes.

Es diferente entonces la profesionalidad de un docente que intente comprender la fundamentación de las tareas que propone, que intenta nuevas estructuras organizativas, manteniendo un autoanálisis de lo que ocurre en sus clases; que la de otro docente que se mantiene cómodo en una forma reiterada de ordenamiento de actividades sin poner en tela de juicio su propio desempeño profesional. No es que un profesor que se inicia debe inventar todo un repertorio de tareas nuevas, muchos de los recursos para instrumentar en el aula se aprenden de dispositivos más o menos estables utilizados profesionalmente. Ser creativo, no es sólo proponer nuevas tareas. "...la formación y el perfeccionamiento de profesores tiene que sintetizar dos componentes, ideas que contribuyen a afianzar, revisar o encontrar prácticas nuevas y recursos prácticos que se aprenden como formas operativas que deben fundamentarse".²

Raths(1971), al proponer un modelo distinto al modelo de programación por objetivos, fundamenta del siguiente modo, una serie de actividades para generar oportunidades de pensar, de ejercitar operaciones del pensamiento: "Pensar es una manera de aprender, de investigar el mundo de las cosas: si el pensamiento tiene alguna finalidad, entonces los hechos así descubiertos podrán servir para lograrla (...). Si avalamos la significación que tiene el pensamiento en el crecimiento de una sociedad libre y si reconocemos hasta que punto las experiencias que nos enseñan a pensar contribuyen a la

² Op.cit., p. 323.

maduración, entonces surge este interrogante: ¿por qué las escuelas no ofrecen más oportunidades en tal sentido a los estudiantes?”³

Se enuncian a continuación – sin ordenamiento ni jerarquía-una serie de tareas que pueden integrarse en secuencias de enseñanza. Cada una de ellas supone acciones que deben realizar el docente y los estudiantes. El interés o aburrimiento que provoquen en el clima de la clase, están directamente relacionados con lo significativa y estimulante que sea la finalidad por la que se propone su realización.

Diálogos en clase

El diálogo es una forma común de ordenación de los intercambios verbales en el aula. Suele intercalarse en una exposición o explicación. Puede insertarse al comienzo de la clase o sobre el final de la misma. En todo caso debería mantener algunas condiciones sobre las que llama la atención Burbules(1999): “...el espíritu del diálogo no es fundamentalmente una forma comunicativa de preguntas y respuestas, sino, en su núcleo, un tipo de relación social que compromete a quienes actúan en ella”⁴

Señala cuatro tipos de diálogo, que combinan las categorías divergente-convergente, inclusivo-crítico:

- 1) Diálogo como conversación: inclusivo-divergente
- 2) Diálogo como indagación: inclusivo-convergente
- 3) Diálogo como debate: crítico- divergente
- 4) Diálogo como enseñanza: crítico-convergente

El diálogo como conversación: El autor señala como propiedades de esta forma de comunicación, un espíritu general cooperativo y tolerante y una orientación hacia el entendimiento mutuo. No necesariamente se orienta a conseguir un entendimiento mutuo. Se inicia una conversación cuando el interés es comprender la visión o las experiencias del interlocutor.

³ Raths, L.; Wasserman, S (1971): “Cómo enseñar a pensar” Paidós- Bs. As. Pág 23.

⁴ Burbules,N: (1999): “El diálogo en la enseñanza” Amorrortu Edit. Pág 46.

El diálogo como indagación: Tiene como meta dar respuesta a una pregunta específica, resolver o solucionar una disputa determinada. Es convergente porque su meta es producir un resultado aceptable por todos. Puede incluir la investigación de alternativas, la ponderación y la verificación de distintas respuestas potenciales, dentro de la estructura dialógica puede admitirse todo un espectro de puntos de vista y de enfoques.

El diálogo como debate: por ser crítico-divergente posee un espíritu cuestionador y escéptico, aunque no debiera poseer un carácter marcadamente confrontativo. Por supuesto su resolución puede dar paso a diferentes puntos de vista o no necesariamente deben conciliarse las posturas enunciadas. Los interlocutores se ven obligados a sostener y defender con argumentos y con claridad y la exhaustividad mayor con que puedan hacerlo.

El diálogo como enseñanza: Exige recurrir a preguntas críticas del mismo tipo que las de un diálogo crítico divergente aunque con un objetivo distinto. El propósito de las preguntas y de otros enunciados es hacer que la discusión avance hacia una conclusión determinada. "El diálogo de este género es una forma marcadamente directiva de enseñanza, pero se desarrolla siguiendo procesos indirectos que exigen que el alumnos trabajen activamente para establecer relaciones conceptuales en sus respuestas a las preguntas del docente."⁵

Incorporar el diálogo supone un juego de comunicación que posee reglas como todo juego. El autor expone tres reglas básicas que no pueden obviarse:

a)Regla de la participación: entrar en una relación comunicativa en clase debe ser algo voluntario y abierto a la intervención activa de los participantes. Las formas de participación no pueden ser tales que desalienten o excluyan la participación de otros.

b)Regla del compromiso: entrar en una relación comunicativa en clase tiene que garantizar un flujo de conversación persistente y amplio que cruce preocupaciones comunes aún las difíciles y conflictivas.

⁵ Op cit., p. 170.

c) entrar en una relación comunicativa en clase debe propiciar respeto e interés mutuo, y no se deben dar por sentado papeles de privilegio o de especialización. Una relación dialógica debe ser reversible y reflexiva.

Exponer o Explicar

En diversos momentos de la clase el docente deberá exponer, narrar o explicar un tema, una tarea, un hecho, un curso de acción, etc.

Al respecto una reflexión muy válida es la que realiza Aebli (1988): Raras veces ocurre que el profesor ha sido testigo de los hechos que relata o explica. En Historia la regla general es al revés: se le plantea al profesor la tarea de construir por sí mismo, a base de meras lecturas aquellas vivencias significativas que integran su relato, explicación o exposición. Desaparecen todas las vivencias que daban al relato una coloratura particular. Lo que se refiere se ha reducido al núcleo despojándolo de características peculiares de localización, clima, etc. Se trata de conceptos en una trama de relaciones esenciales. El profesor configura lo que va diciendo a partir de sus vivencias significativas, de sus valoraciones y de sus ideas supraordenadas que expresa en lenguaje. En el oyente ocurre algo similar pero a la inversa. Cabe entonces preguntarse, ¿cómo capta el oyente lo que le transmite el profesor?. Se incurre demasiado pronto en la ilusión de que es posible “proporcionar a otro ideas, representaciones o conceptos, transmitírseles como tales”⁶.

En la explicación no se trata ya de representaciones, sino de conceptos. ¿Dispone el oyente de los conceptos abstractos que utiliza el profesor? Es necesario reparar frente a esto que, en último término son sólo ondas sonoras lo que se pueden transmitir al oído del oyente y es él quien debe evocar toda representación y todo concepto, toda vivencia de valor a partir del fondo de su propia psique. Cuando no existe en el repertorio de representaciones del oyente la contrapartida de los signos transmitidos no se produce la comunicación, no se da resonancia ni se despiertan vivencias significativas, no se puede incluir el conjunto significativo como totalidad en la red de su propio saber.

⁶ Aebli, H. (1988): “Doce Formas básicas de enseñar” Narcea Edit. España Pág 57.

En la intención de que un estudiante comprenda lo que el profesor explica se ocultan para este último una multitud de exigencias parciales:

- a)** Deberá estar alerta a la actitud de la clase. Si el aburrimiento, la falta de interés retrae la atención de los estudiantes es que la empatía necesaria para que toda comunicación se establezca no está presente.
- b)** El diálogo es una forma de integrar la atención de los oyentes. Existen múltiples oportunidades de dar participación en el diálogo.
- c)** Una oportunidad de dar participación a los alumnos será tratar de realizar una exposición en etapas que integren diferentes aspectos y pedir a los estudiantes que recapitulen lo expresado. Puede tomarse nota sintéticamente de ello.
- d)** La palabra es fugaz, no deja huella y puede haber dificultades para evocar lo que no permanece. Un esquema, cuadro sinóptico, mapa conceptual, u otro apoyo escrito en que se recojan los aspectos centrales de lo expuesto deberá servir de concreción de lo expresado verbalmente.
- e)** En ciertos momentos de la exposición en que haga falta claridad o profundización u opinión, el profesor puede hacer que los alumnos participen. Se ponen de manifiesto interrelaciones, se buscan motivos, se mencionan consecuencias.
- f)** Preparar la exposición tiene como finalidad, asimilar el contenido, clarificar las dudas y sobre todo pensar *su lógica práctica*. Lo esencial debe destacarse, los acontecimientos se expondrán desde distintos ángulos La articulación del discurso debe ser elaborada con claridad, empezando por partes del discurso. La totalidad se articula en fragmentos parciales y estas a su vez en unidades menores si es necesario, sin dejar la relación entre las partes y con respecto al todo supraordenado, Así el hablante y los oyentes saben en cada momento de la exposición en que punto están.
- g)** Pensar las preguntas con que se comprobará la comprensión de lo expuesto o explicado, permite no apelar a preguntas (¿entendieron? o, ¿alguna duda?) que nada aclaran sobre el grado de comprensión o incomprensión con que terminan la clase los alumnos.

Leer. Leer con los estudiantes.

Una forma de recabar información es la lectura. Por otra parte es una forma de aprender que acompañará a los estudiantes durante toda la vida más allá de la guía de los profesores. Pero una educación para la lectura supone ir más allá de leer para retener el contenido y contestar luego preguntas reiterando lo leído. La comprensión de la lectura requiere actividades que superen lo literal, internándose en la “entrelínea”.

B.Braslavsky(1988) señala que nunca el lector lee de manera pasiva, pues constantemente compara y revisa sus propias experiencias, conocimientos e ideas con las del autor. En el proceso de comprensión se despliegan y ordenan vastas actividades y diferentes tipos de operaciones que pueden clasificarse en diferentes niveles, sin que esto signifique necesariamente un desarrollo lineal que concluya en cada tramo las operaciones implicadas en los que siguen o los que anteceden:

Nivel literal: enfoca las ideas o información que están explícitamente expuestas en el texto. Puede ser más simple o más complejo, por reconocimiento o evocación de hechos o incidentes.

El reconocimiento puede ser de detalles, de ideas principales, de secuencias, de causa y efecto.

La evocación reproduce de memoria ideas e información explícita en el texto.

La reorganización de la comprensión literal: Se requiere organizar de diferente forma a la que se encuentra en el texto, la información encontrada.

Pueden realizarse las siguientes actividades: clasificar en categorías, resumir condensando contenidos explícitos, ordenar cronológicamente, etc.

El nivel inferencial: realizar conjeturas e hipótesis utilizando la información expresa junto a propias experiencias e intuiciones.

Puede incluir las siguientes operaciones: Inferir detalles adicionales que pudieron incluirse en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; inferir ideas principales, no incluidas en el texto; inferir secuencias

sobre acciones e incidentes que pudieron haber ocurrido si el texto terminara de otra manera; inferir relaciones de causa-efecto realizando hipótesis sobre motivaciones o caracteres y sus relaciones en tiempo y lugar; predecir acontecimientos sobre la base de un texto incompleto o no; interpretar un lenguaje figurativo para inferir el significado del texto.

El nivel de evaluación: Se emite un juicio evaluativo comparando las ideas del autor con criterios provistos por el docente, por otros escritores, por la experiencia, por los propios conocimientos. Pueden así elaborarse juicios de realidad- según la experiencia del lector, o comparando con otras lecturas- oscilando entre el acuerdo o desacuerdo; de adecuación o validez- comparación con otras fuentes de información- ponderando el acuerdo o desacuerdo, o lo completo o incompleto.

Para comprender el texto leído en su totalidad, hace falta una visión de conjunto y una interpretación del contenido. Resulta así un estadio en el que se comprenden unidades de texto en interconexión con conceptos ya apropiados anteriormente.

.

Es necesario recordar que todo texto es una potencialidad que espera el acto de leer porque no es un texto hasta que no es leído. El acto de leer es un acto creativo. Leemos y presuponemos, leemos y tratamos de eludir al máximo la indeterminación textual. Leemos un texto y estamos leyendo con él otro texto ya leído. Leemos e inventamos el texto, porque estamos leyendo con nuestros conocimientos, con nuestra enciclopedia, como diría Humberto Eco. Para los estudiantes las dificultades pueden estar a la vista, el texto puede presentar dificultades de intelección, de interpretación o incluso de lectura.

Dadas las dificultades que a veces se encuentran para leer, aún en cursos superiores, es recomendable a veces, leer con los estudiantes, en voz alta, párrafo a párrafo, realizando comentarios en forma conjunta, antes de que los estudiantes lo hagan por su cuenta

La Comparación

El desarrollo de las estrategias de comparación es un proceso complejo que reclama la intervención del docente para que como una herramienta intelectual pueda ser utilizada en variadas situaciones. -Comparar es fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas. Comparar, por ejemplo, posiciones teóricas, cuadros, descripciones, opiniones, texturas, relieves geográficos, cuadros estadísticos, etc., es fundamental la participación del docente para que los alumnos puedan realizarla luego autónomamente. Implica poner en juego una serie de actividades cognitivas como es discriminar, enumerar, clasificar, establecer semejanzas y diferencias, es fundamental la participación del docente hasta que el alumno puede realizarla autónomamente (resulta así una construcción desde lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo)

Las actividades de comparación permiten al estudiante ampliar el marco de pensamiento desde el cual se puede valorar y juzgar hechos, obras, etc, excediendo el marco del contenido escolar. De todas formas hay que discriminar entre lo que se deriva de establecer comparaciones a partir de las descripciones o de las opiniones. (Ej. afirmaciones descriptivas vs. opiniones sin corroboración).

Raths, menciona que si sólo buscamos en las cosas las propiedad o elementos que son iguales o idénticos estaríamos realizando una equiparación pero no una comparación.- Comparar implica establecer relaciones, semejanzas y discrepancias entre dos o más elementos, y en una o varias categorías.

Objetivos de comparación: Se debe tener presente que siempre que se propongan actividades de comparación a los alumnos o las realice, expositivamente, el profesor debe plantearse claramente cuál es el objetivo de comparar. Es decir, encontrarle el sentido a la comparación, explicitar el propósito a fin de que esto genere interés y se logre comprensión. Ej ¿Cuál es el interés en comparar el desarrollo productivo en Brasil y en Argentina?; o ¿ El

movimiento independentista llevado adelante por Bolívar y por San Martín?; o ¿las consecuencias de la crisis de 1929 en Europa y en América?; o la política implementada por un Estado de Bienestar y por un Estado Neoliberal.

Elementos de comparación

En primer lugar deberemos establecer cuál es el punto nodal que interesa destacar en la comparación, establecer cuáles serán los elementos que deberán estar así como aquellos que se podrían desechar o relegar a fin de que la atención de los alumnos se centre en aquellos aspectos que son fundamentales para el tratamiento del contenido escolar seleccionado. También se hace necesario distinguir- al momento inicial de comparar- los elementos concretos de los abstractos; acontecimientos de conceptos (Ej. Acciones de ideologías)

Por otra parte también se deberán establecer las categorías a partir de las cuáles realizar la comparación. Para estudiantes principiantes en este tipo de actividad cognitiva la misma deberá realizarse en conjunto. Es recomendable iniciarlos en la comparación a partir de establecer qué elementos se compararán organizando la información. Se comenzará agrupando los datos en aspectos políticos, sociales, etc. Si la comparación es de sujetos –el aborigen con el hacendado- establecer criterios para el cotejo de los datos.

Luego se realizarán comparaciones más complejas o serán los propios estudiantes quienes seleccionen los aspectos a comparar. En algunos casos se puede partir de identificar y enumerar las similitudes y diferencias y agruparlas en categorías a fin de que queden organizadas. Luego evaluar si se encuentran más diferencias o más similitudes, para posteriormente establecer conclusiones y por último analizar dichas conclusiones

También las comparaciones pueden realizarse a partir de preguntas teniendo en cuenta lo dicho con anterioridad, que indaguen en el material informativo (texto, letras de canciones, videos, etc.) Estas preguntas pueden referirse tanto a aspectos concretos de la información: datos *cuantitativos* (comparar cantidades: fechas, cantidad de habitantes, balanza comercial, lugares

geográficos, hechos o acontecimientos) como a aspectos **cualitativos** (comparar atributos: formas de vida, procesos políticos, etc.)

Toda tarea de comparación debe ser registrada gráficamente, así se pueden realizar tablas comparativas, enumeraciones comparativas en el caso de identificación de cantidades o propiedades. Es preciso tener en cuenta que la escritura de las enumeraciones debe permitir una lectura comparativa. También para el caso de preguntas se requiere que la respuesta contenga la justificación de lo argumentado.

Al ser una comparación una actividad de análisis requiere una conclusión que dé respuesta a los objetivos planteados para esa tarea. *Es decir, que pedagógicamente proponemos realizar comparaciones con el fin de lograr la comprensión de determinados procesos, épocas, proyectos políticos, formas de vida, de dominación, establecer continuidades y rupturas de los procesos históricos, etc. Por lo tanto la propuesta de comparación tendrá un objetivo explícito: que los alumnos se apropien de un contenido particular.*