FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Tesis de Maestría

**INTERACCIÓN ORAL Y APRENDIZAJE EN CLASES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

MAESTRANDA: María Julia Lozada

DIRECTORA: Mg. Cristina Erausquin

Octubre, 2020

AGRADECIMIENTOS

A la Mg. Cristina Erausquin, por el compromiso, la calidez humana y profesional con la que asumió la tarea de la dirección de esta tesis. Por su acompañamiento y disposición permanente, sus aportes siempre significativos, lecturas cuidadosas y reflexiones críticas en este largo camino de aprendizaje.

A los docentes, la Comisión y la Dirección de la Maestría en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Por los conocimientos compartidos que enriquecieron mi formación y me inspiraron nuevas preguntas. Por la asistencia y la atención brindada durante todo mi tránsito en el posgrado.

A las autoridades del Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), a su directora, Prof. Ana María García Munitis, a los docentes y estudiantes que me abrieron las puertas de las aulas y ofrecieron todas sus ganas de cooperar para poder llevar adelante esta investigación.

A mis compañeras de la cátedra de Psicología Educacional, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE- UNLP). A la Dra. Analía Mirta Palacios, por su amor invaluable de madre, por ser sostén y guía incondicional en mi carrera personal y académica. A la Dra. María Alejandra Pedragosa, por su generosidad, sus observaciones y comentarios que fueron una enorme colaboración para culminar este trabajo.

A mis amigos/as y colegas de la Secretaría de Posgrado y del Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP. Por el apoyo cotidiano, su interés y el ánimo que me dieron durante todo este recorrido. Por el entusiasmo con el que han vivido conmigo cada paso de este proceso.

A mis compañeras del Departamento de Orientación Educativa, del Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. Por las discusiones, los intercambios y la escucha atenta que me ofrecen valiosas experiencias formativas.

A mi familia y mis amigas/os de la vida, por el amor, la paciencia y la comprensión. Porque son presencia indispensable.

RESUMEN

Esta tesis se propone contribuir al estudio de la interacción oral en el aula para el aprendizaje y la construcción de conocimiento, en el área de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria. En lo específico se interesa por describir las formas y dinámicas de la interacción oral en las clases, analizar las implicancias de los intercambios entre profesores y estudiantes, y de éstos entre sí, y examinar los sentidos y las vivencias de los participantes sobre los procesos de aprendizaje y la construcción del conocimiento en el aula. La investigación asume un enfoque cualitativo, enriquecido por un abordaje etnográfico. Se inscribe en clases de Historia y Geografía del primer año de ESB, en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata. El trabajo de campo incluye observaciones de clases, entrevistas en profundidad a profesores, grupos de estudiantes y coordinadora del área académica de la institución, complementadas con grabaciones, notas de campo y reflexiones escritas de los estudiantes. Los resultados postulan tres dinámicas salientes de la interacción en las clases observadas: expandida, lineal y múltiple. También, establecen relaciones entre las dinámicas de interacción oral, las actividades en las clases, los sentidos y las vivencias de los estudiantes y profesores.

Palabras claves: interacción oral- aprendizaje- conocimiento- sentidos y vivencias

SUMMARY

This thesis aims at contributing to the study of the oral interaction in the classroom for the learning and building up of knowledge, in the area of social sciences of secondary education. It is specifically interested in describing the ways and dynamics of the oral interaction in the lessons, analyzing the exchanges between teachers and students and among students themselves, also examining the senses of the participants and their experiences about the learning processes and the building up of knowledge in the classroom. The research assumed a qualitative focus, enriched by an ethnographic approach. The investigation stood in history and geography lessons, from the first year of basic secondary education at National School, which is part of the National University of La Plata. The field work included watching lessons, in -depth interviews to teachers, groups of students and the academic head coordinator of the institution. The work was also complemented with recordings, field notes and written reflections from the students. The results postulate three outstanding dynamics: expanded, lineal and multiple. They also establish relationships between the oral interaction dynamics, the activities in the lessons and students and teachers experiences.

Key words: oral interaction – learning – knowledge –senses and experiences.

ÍNDICE	
	Página
Introducción	
1. Justificación	9
2. Objeto y enfoque de estudio	9
3. Organización y contenido de la tesis	11
Capítulo 1. Contribuciones de la Psicología Sociohistórica y Cultural al estudio de la interacción educativa	14
1.1. El papel del lenguaje en la mediación de los procesos psicológicos superiores	14
1.1.1. Zona de desarrollo próximo y andamiaje	15
1.1.2. Procesos e instrumentos psicológicos	17
1.1.3. El lenguaje como instrumento psicológico	18
1.1.3.1. Función de la palabra	19
1.2. El contexto sociocultural	21
1.2.1. Modelos culturales de desarrollo humano	23
1.2.2. Las unidades de análisis del contexto sociocultural	24
1.2.2.1. La actividad	25
1.2.1. La apropiación y participación en la actividad sociocultural	29
1.3. La vivencia y el sentido	31
Capítulo 2. Interacción educativa y aprendizaje	35
2.1. Las investigaciones fundantes sobre la interacción educativa	35
2.2. Perspectiva actual de la investigación sobre la interacción en el aula	38
2.3. El aula como contexto de la interacción y la construcción de significados	39
2.3.1. La interacción oral en el aula	41
2.3.1.1. La conversación en la clase	43
2.3.2. El enfoque dialógico del aprendizaje	46
2.3.3. El discurso en la clase y el aprendizaje	47
2.4. La cognición y el aprendizaje en dominios específicos del conocimiento	50
2.4.1. La construcción del conocimiento social	52
2.4.2. Los contenidos curriculares en Ciencias Sociales	55

Capítulo 3. Diseño y desarrollo metodológico	59
3.1. Objetivos	59
3.1.1. Objetivo general	59
3.1.2. Objetivos específicos	59
3.2. Diseño Metodológico	59
3.2.1. Técnicas de recolección de datos	60
3.2.1.1. Observación y registro de clases áulicas	60
3.2.1.2. Entrevistas	61
3.2.2. Dimensiones de análisis	62
3.2.2.1. Contexto de la interacción	63
3.2.2.2. Sentido y vivencia de la interacción	64
3.2.2.3. Aprendizaje y construcción de conocimiento	64
3.2.3. Participantes	69
3. 3. Procedimiento de análisis de la información	70
Capítulo 4. Contexto de la interacción oral, aprendizaje y conocimiento	72
4.1. Contexto de la interacción oral: episodios y ciclos	72
4.1.1. Episodios y ciclos de la interacción oral en las clases de Historia	75
4.1.2. Episodios y ciclos de la interacción oral en las clases de Geografía	81
4.2. Actividades y formas de interacción en las clases de Historia y Geografía	85
4.2.1. La interacción oral en la conversación	89
4.2.2. La interacción oral a partir de la lectura colectiva	94
4.2.3. La interacción oral en el marco del trabajo individual y grupal	95
4.3. Consideraciones generales de la interacción oral en clases de Historia y Geografía	98
Capítulo 5. Sentidos y vivencias de la interacción oral y aprendizaje	100
5.1. Sentidos y vivencias de los estudiantes en torno a las clases de Historia y Geografía	100
5.1.1. Los conocimientos	100
5.1.2. Las actividades	102
5.1.3. La interacción y participación	104
5.1.4. El aprendizaje en la interacción	105

5.2. Sentidos y vivencias de los profesores y una coordinadora del área de Ciencias Sociales, en torno a las clases de Historia y Geografía	107
5.2.1. Los conocimientos	107
5.2.2. Las actividades	111
5.2.3. La interacción y participación	113
5.2.4. El aprendizaje en la interacción	114
5.3. Resumen de los sentidos y vivencias de la interacción oral en las clases de Historia y Geografía.	117
Capítulo 6. Discusión de resultados	120
Referencias bibliográficas	130

Esquemas y Figuras	
	Página
Esquema N° 1. Dimensiones de análisis del estudio	11
Esquema N° 2. Relaciones entre dimensiones de análisis de la interacción oral y el aprendizaje en clases de la educación secundaria	63
Esquema N° 3. Dinámica de interacción oral expandida	123
Esquema N° 4. Dinámica de la interacción oral lineal	124
Esquema N° 5. Dinámica de la interacción oral lineal	125
Figura N° 1. Estructura jerárquica de la actividad	26
Figura N° 2. Estructura de un sistema humano de actividad	27

Cuadros	
	Página
Cuadro N° 1. Unidades de análisis del desarrollo desde la perspectiva del contexto sociocultural	25
Cuadro N° 2. Dimensiones de análisis de la investigación, referentes empíricos y preguntas para la observación de clases de primer año de educación secundaria	65
Cuadro N° 3. Preguntas orientativas de las entrevistas	67
Cuadro N° 4. Episodios y ciclos en clases de Historia y Geografía	73
Cuadro N° 5. Interacción oral en el fragmento del episodio “Revisión del tema: la ganadería y la agricultura en el Neolítico”	74

Cuadro N° 6. Interacción oral en un fragmento del episodio “Intervención divina como explicación de la revolución agrícola”	76
Cuadro N° 7. Movimiento de reacción en un fragmento del episodio “Los Sumeros” en una clase de Historia	79
Cuadro N° 8. Interacción oral en un fragmento del episodio “La atmósfera”	81
Cuadro N° 9. Interacción oral en un fragmento del episodio “Clima y tiempo”	84
Cuadro N° 10. Episodios, actividades y formas de interacción oral en clases de Historia	86
Cuadro N° 11. Episodios, actividades y formas de interacción oral en clases de Geografía	87
Cuadro N° 12. Fragmento de la conversación en el episodio “Revisión de tema: la ganadería y la agricultura en el neolítico” de una clase de Historia	90
Cuadro N° 13. Fragmento de la conversación en el episodio “Clima y Tiempo” de una clase de Geografía.	91
Cuadro N° 14. Segmento de interacción oral en la lectura colectiva de una clase de Historia	94
Cuadro N° 15. Sentidos y vivencias de los estudiantes y profesores en torno a las clases de Historia y Geografía	117

Anexos	
	Página
Anexo N° I. Observaciones en clases de Historia - 1° año de Educación Secundaria	138
Anexo N° II. Observaciones en clases de Geografía - 1° año de Educación Secundaria	202
Anexo N° II. Entrevistas a grupos de estudiantes de 1° año de Educación Secundaria	224
Anexo N° IV. Reflexiones escritas por estudiantes de 1° año de Educación Secundaria	243
Anexo N° V. Entrevista a Profesor de Historia	245
Anexo N° VI. Entrevista a Profesor de Geografía	254
Anexo N° VII. Entrevista a Coordinadora del área de Ciencias Sociales	264

Normas APA 7ª edición, octubre 2019.

INTRODUCCIÓN

1. Justificación

La investigación sobre la interacción y comunicación en el aula ha sido y continúa siendo objeto de interés en el campo de la Psicología Educacional por sus aportes al estudio del aprendizaje y la construcción compartida de conocimientos. En particular, las formas y dinámicas de la interacción oral revelan el contexto sociocultural de las clases, donde tiene lugar las vivencias y las construcciones de sentidos por parte de los estudiantes sobre los contenidos curriculares y las actividades de aprendizaje. Esto último reviste especial atención porque se trata de un área de estudio en permanente desarrollo, en todos los niveles de la educación y, en particular, de la educación secundaria.

La complejidad que entraña el lenguaje como instrumento de la comunicación y, en especial, de la mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es señalada en los trabajos de Derek Edwards y Neil Mercer (1994), Courtney Cazden (1991) y Jay Lemke (1997), entre otros. Esta serie de investigaciones muestra, en especial, las características del discurso oral en el aula, esto es, cómo interactúan los profesores y los estudiantes y estos entre sí, cuando hablan en las clases.

Esta tesis recoge las contribuciones de aquellos trabajos y, también, las concepciones vigotskianas que sirven de plataforma teórica, por su énfasis en la génesis social de los procesos psicológicos superiores, a través de las interacciones del sujeto en el mundo social y cultural. En este marco asume, por un lado, la premisa de la unidad de la actividad y la interacción, esbozada por Vygotsky (1988) y desarrollada posteriormente por discípulos y seguidores (Leontiev, 1981, Engeström, 1987, Wertsch, 1988, 2007, Cole, 1999, 2001, Rogoff, 1977, 1993, Lave y Wenger, 1991, entre otros) de orientación psicológica sociocultural, para fundamentar el aprendizaje y la construcción del conocimiento en los procesos de interacción educativa.

2. Objeto de estudio y enfoque metodológico

La investigación se propone contribuir al estudio de la comunicación e interacción oral en el aula para el aprendizaje y la construcción de conocimiento en el área de

Ciencias Sociales de la Educación Secundaria. En lo específico se interesa por describir las formas y dinámicas de la interacción oral en las clases, analizar las implicancias de las interacciones entre profesores y estudiantes, y de éstos entre sí, en el aprendizaje escolar, y examinar los sentidos y vivencias de los participantes sobre los procesos de construcción del conocimiento en el aula.

Dado que el currículum de la educación secundaria se conforma por distintas disciplinas escolares, nuestro estudio se aplica en clases de dos materias representativas de las Ciencias Sociales del primer año de la ESB: Historia y Geografía, en el ámbito del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata.

Los estudios sobre el tema presentan diversos abordajes metodológicos, con diseños mixtos, cuantitativos y cualitativos. Más allá de presentar algunos de los procedimientos más usuales de estos estudios, consideramos que la observación de clases es uno de los instrumentos privilegiados para recolectar datos en el enfoque cualitativo, como el que nos ocupa, enriquecido por los aportes de la Etnografía, la Antropología Cultural y la Sociología. Del mismo modo, la entrevista en profundidad, en este caso, a profesores, grupos de estudiantes y responsable del área académica de la institución donde se inscribe el trabajo. La observación de clases y las entrevistas se complementan con grabaciones, notas de campo y reflexiones escritas de los estudiantes.

Como se sabe, las formas y dinámicas de la interacción oral en las clases y el aprendizaje son sensibles a la multiplicidad de aspectos culturales, sociales, cognitivos, afectivos y curriculares del proceso educativo. Por ello, el abordaje del objeto de estudio parte de tres dimensiones de análisis: el contexto de la interacción, el sentido y la vivencia de la interacción y el aprendizaje y construcción del conocimiento en la interacción. Estas dimensiones posibilitan comprender mejor los escenarios de las clases y cómo interactúan los participantes en sus construcciones. El Esquema N° 1 que se presenta a continuación ilustra las relaciones teóricas y metodológicas planteadas en la investigación.

Esquema N° 1. Dimensiones de análisis del estudio

Fuente: elaboración propia.

Las relaciones propuestas en la investigación procuran dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué formas y dinámicas de interacción oral predominan en las clases de Historia y Geografía de la educación secundaria?
- ¿Qué características presenta el contexto de los intercambios orales en las actividades de las clases?
- ¿Qué sentidos atribuyen los estudiantes y profesores a las formas de interacción oral en la clase, para el logro de los aprendizajes? ¿Cómo vivencian ellos las dinámicas de intercambios?

3. Organización y contenido de la tesis

El Capítulo 1 titulado “*Contribuciones de la psicología sociohistórica y cultural al estudio de la interacción educativa*” revisa distintos postulados de la teoría psicológica sociohistórica y cultural que sustentan nuestra perspectiva de indagación de la interacción oral y el aprendizaje en clases de ciencias sociales de la educación secundaria. Entre otros, la función mediadora del lenguaje y la palabra en los procesos psicológicos superiores, la zona de desarrollo próximo, el andamiaje, los instrumentos

psicológicos, los modelos culturales de desarrollo, el contexto sociocultural y la actividad humana como su unidad de análisis, la apropiación y participación en la actividad sociocultural, las categorías de vivencia y sentido.

El Capítulo 2, “*Interacción educativa y construcción compartida de conocimientos*” examina las investigaciones clásicas fundantes sobre la interacción educativa en el marco del paradigma proceso – producto y los estudios antecedentes de los enfoques psicológicos y socioculturales actuales. Desde este marco, ofrece un panorama local de la investigación sobre la interacción en el aula. Luego, examina distintos aportes para la comprensión del aula como contexto de la interacción y la construcción de significados, con especial énfasis en el aprendizaje y las dinámicas de interacción oral en el aula, el enfoque dialógico y el discurso en la clase. Finalmente, revisa algunas conceptualizaciones relevantes en torno a la construcción del conocimiento y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la educación secundaria.

El Capítulo 3, “*Diseño y desarrollo metodológico*”, presenta los objetivos de la investigación y caracteriza el diseño metodológico, en particular, las técnicas de recolección de datos (observación y registro de clases áulicas y entrevistas), las dimensiones de análisis del estudio, (contexto de la interacción, sentido y vivencia de la interacción, y aprendizaje y construcción de conocimiento) y los participantes de la investigación. Finalmente, describe los procedimientos de análisis de la información.

El Capítulo 4, “*Contexto de la interacción oral, aprendizaje y conocimiento*” expone el análisis de las formas y dinámicas de la interacción oral observadas en clases de Historia y Geografía de la educación secundaria, en términos de secuencias de episodios y ciclos. En el marco de estas secuencias examina las formas de interacción oral relacionadas con la mediación de los aprendizajes y la construcción de saberes específicos. Finalmente, sintetiza algunas consideraciones sobre las formas y dinámicas del contexto de la interacción en las clases observadas.

El Capítulo 5, “*Sentidos y vivencias de la interacción oral y el aprendizaje*” presenta el análisis de los sentidos y las vivencias de la interacción oral y el aprendizaje en las clases de Historia y Geografía, de los estudiantes, los profesores de las asignaturas y de una coordinadora del área en la Institución. La información se expone a partir de cuatro categorías: *los conocimientos, las actividades, la interacción*

y participación y el aprendizaje. Finalmente, sintetiza la interpretación de la información sobre los sentidos y las vivencias de los estudiantes y docentes.

El Capítulo 6, denominado “*Conclusión y discusión*” problematiza los resultados del estudio y postula tres dinámicas sobresalientes de la interacción en las clases observadas: *expandida*, *lineal* y *múltiple*. La caracterización de estas dinámicas se apoya en esquemas gráficos. Luego establece relaciones entre las dinámicas de interacción oral, las actividades típicas observadas en las clases y los sentidos y las vivencias de los estudiantes y profesores. Finalmente, reflexiona sobre las contribuciones y limitaciones del estudio, como así también, las proyecciones futuras de la investigación.

CAPÍTULO 1

CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA SOCIOHISTÓRICA Y CULTURAL AL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN EDUCATIVA

Este capítulo revisa distintos fundamentos de la Psicología Sociohistórica y Cultural que sustentan la perspectiva asumida en la indagación de la interacción oral y el aprendizaje en clases de ciencias sociales de la educación secundaria.

En primer lugar, examina los postulados centrales de la tesis vygotskiana en torno al lenguaje y su función mediadora de los procesos psicológicos superiores. En este marco, aborda los conceptos de zona de desarrollo próximo y andamiaje y sus implicancias educativas. Seguidamente, examina la noción de instrumento psicológico y, en especial, hace foco en el lenguaje como instrumento y en la función de la palabra como unidad de análisis.

En segundo lugar, revisa distintas consideraciones sobre la conformación del contexto de la interacción en la perspectiva de la Psicología Cultural. En esta línea, revisa los paradigmas que sustentan los modelos culturales de desarrollo y, luego se concentra en las unidades de análisis del contexto sociocultural, con especial referencia a los modelos de actividad humana de Leóntiev y Engeström, y la caracterización de la actividad como *evento* según Rogoff. Desde este marco, se analizan los planos de la actividad humana y las conceptualizaciones sobre apropiación y participación en la actividad sociocultural.

Finalmente, examina la noción de *vivencia* postulada por Vygotsky y articula con la categoría de sentido, para el análisis de las prácticas socioculturales y educativas.

1.1. El papel del lenguaje en la mediación de los procesos psicológicos superiores

En la tesis vygotskiana el lenguaje tiene, por un lado, una función de comunicación, en tanto es un instrumento cultural para compartir el conocimiento y, por consiguiente, la cultura, que permite la existencia y continuidad de la vida social organizada. Por otro lado, el lenguaje tiene una función psicológica, como instrumento de interacción y mediación semiótica en el desarrollo cognitivo. Estas dos funciones del lenguaje, cultural y psicológica, están íntimamente relacionadas con las formas que adquiere el

sujeto de comprender el mundo, al tiempo que desarrolla la capacidad de comunicación necesaria para convertirse en miembro de su comunidad (Mercer, 2001).

Un postulado central de Vygotsky es que la conexión entre el pensamiento y el lenguaje no es una vinculación primaria e invariante, sino que se origina en el desarrollo, se modifica y se hace más estrecha a lo largo de él. A través de la internalización de los signos – como instrumentos de interacción – y, en particular, del lenguaje, se generan el sujeto y su conciencia, en una construcción de carácter histórico, contextual, social y cultural (Riviere, 1989).

La mediación semiótica vincula los procesos sociales e históricos de la cultura con los procesos mentales de los sujetos. Esto es posible porque los humanos interiorizamos las formas de mediación particulares proporcionadas por las fuerzas culturales, históricas e institucionales y, también, porque nuestro funcionamiento mental está socio históricamente situado (Wertsch, 2007).

Las construcciones mediadas a través de la interacción social son internalizadas como formas de desarrollo individual. La *internalización* comprende un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que realizan los sujetos en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno de la conciencia. En palabras de Vygotsky, “la internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a operaciones con signos” (Vygotsky, 1988, p.94). No se trata de la copia de un contenido externo a un plano interior ya existente, antes bien, éste se desarrolla en el proceso de interiorización de las operaciones constituidas inicialmente en el nivel interpsicológico, dependiendo de las actividades sociales en las que se implica el sujeto. En el contexto de estas actividades se plantea la génesis de los procesos psicológicos superiores (Wertsch, 1988, Baquero, 1998).

1.1.1. Zona de desarrollo próximo y andamiaje

La noción de mediación reúne dos postulados centrales para la consideración de los procesos psicológicos: *la doble formación* y la *zona potencial del desarrollo*. Por una parte, se apoya en la idea de dos planos del desarrollo: el *externo*, referido al origen social de lo cognitivo, donde se destaca el papel del *mediador* de los interlocutores

sociales (profesor, pares, entre otros) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que actúan como agentes del desarrollo y, el *interno*, relacionado con el proceso de apropiación e interiorización de los recursos externos de comunicación e interacción. En esto último reside el valor instrumental de los signos del lenguaje como medios de autorregulación. En palabras de Vygotsky (1989):

“En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual, primero entre personas (interpsicológica) y después, en el interior del propio sujeto (intrapsicológica) // Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (p.94).

Por otra parte, la noción de mediación se apoya en la zona de desarrollo próximo (ZDP) definida como:

“La distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979, p.3).

Una posibilidad intrínseca al desarrollo ontogenético es la de desarrollar capacidades autónomas mediante la participación del sujeto en la resolución de actividades conjuntas y cooperativas, con otro sujeto de mayor dominio sobre los problemas en juego. Por ello, la ZDP conduce a pensar en las características de un sistema de interacción socialmente definido, antes que en la capacidad o característica del sujeto (Baquero, 1998).

Las implicancias educativas de la ZDP como sistema de interacción se vinculan con el dispositivo de “andamiaje” que opera en el discurso y en las formas de interacción comunicativa en el contexto escolar para la intervención en la ZDP. La categoría de andamiaje, propuesta por Bruner y colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976), alude a un formato de interacción basado en ayudas graduales en la enseñanza, desde un sujeto experto o más experimentado en un dominio a otro novato o menos experto. El novato participa desde el comienzo de una tarea que le resulta compleja con el andamiaje del sujeto más experto para poder resolverla, aunque su participación inicial es sobre aspectos parciales o locales de la actividad global. Por tanto, la tarea se

resuelve de modo colaborativo, con un control mayor en el inicio por parte del experto, delegándolo gradualmente sobre el novato. De este modo, la estructura del andamiaje representa un tipo de ayuda que tiene como requisito el desmontaje progresivo (Baquero, 1998).

Los especialistas señalan tres características que distinguen al dispositivo de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976):

- debe ajustarse al nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan en la resolución de la tarea;
- es temporal, para otorgar progresivamente autonomía al sujeto menos experto.
- es explícito, lo que implica que el sujeto tiene que ser consciente de que es asistido en la ejecución de la actividad. Esto último le permite reconocer que los logros a los que accede son producto de una actividad intersubjetiva (Baquero, 1998).

Por lo antes expuesto, la ZDP expone las relaciones entre el desarrollo de los procesos psicológicos y las situaciones de interacción socialmente definidas. En este sentido, esta noción puede entenderse como la estructura de la actividad conjunta en cualquier contexto donde hay participantes que ejercen responsabilidades diferenciales en virtud de su distinta pericia (Cole, 1989).

1.1.2. Procesos e Instrumentos psicológicos

Los *procesos o funciones mentales superiores* (pensamiento verbal, memoria lógica, atención selectiva, pensamiento matemático, entre otras), se desarrollan en las interacciones sociales, mediadas culturalmente por el uso de *herramientas o instrumentos materiales y psicológicos (o semióticos)*, tales como, los signos, las técnicas memotécnicas, los sistemas de símbolos algebraicos, los trabajos de arte, escritos, esquemas, diagramas, mapas y dibujos (Cole y Wertsch, 1996). Según Rivière (1984) las herramientas “permiten la regulación y transformación del medio externo, pero también la regulación de la propia conducta y la conducta de los otros; a través de signos, que son utensillos que median la relación del hombre con los demás y consigo mismo” (p.35).

Cole (1999) amplía la noción de herramientas psicológicas con la distinción de tres tipos de artefactos:

- Primarios: instrumentos y objetos utilizados en la producción, ya sea de bienes materiales o en la vida social en general (hachas, instrumentos para escribir o palabras).
- Secundarios: desempeñan papel central en la preservación y transmisión de los modos de acción y creencias (tradiciones, recetas, normas, constituciones).
- Terciarios: son relativamente autónomos y constituyen una esfera de actividad no práctica, en la que las reglas, las convenciones y los resultados no tienen una incidencia directa, pero pueden proporcionar herramientas para cambiar la praxis actual, son mundos imaginados (como una obra de arte).

Una diferencia fundamental entre los signos y las herramientas psicológicas es el modo en que orientan la actividad humana. Los signos no cambian nada en el objeto de una operación psicológica, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo, está internamente orientado. Antes de ser medios de actividad interna, los signos son mediaciones externas, instrumentos del medio cultural del sujeto. Como mediaciones externas (antes de interiorizarse), los signos son desarrollos ontogenéticos de la propia conducta instrumental. En contrapunto, las herramientas psicológicas sirven de conductoras de la influencia humana en el objeto de la actividad, se orientan de manera externa y producen cambios en los objetos.

1.1.3. El lenguaje como instrumento psicológico

Los sujetos construyen conocimientos a partir de las interacciones con el mundo físico y cultural y con otros sujetos, con distintos sentidos y significados. Tanto el conocimiento como el pensamiento son en sí mismos culturales, sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, el lenguaje, el discurso y las formas culturales (Edwards y Mercer, 1994). El lenguaje es un instrumento para guiar la acción e interpretar el mundo. Es el medio que permite a las personas regular su conducta, organizar y planificar sus acciones, construir y expresar su visión de la realidad y acceder al conocimiento acumulado culturalmente. Tal como sostiene Mercer (2001),

“El lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios sujetos se combinen en una inteligencia

colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él” (p. 25).

El lenguaje no sólo transmite, sino que crea o constituye el conocimiento como “realidad”. Por tanto, va más allá de la utilización de un código y se dirige a la interpretación del significado intencional de los mensajes, tanto entre personas como intrapersonalmente (Bruner, 1994). Desde esta perspectiva, las formas lingüísticas reflejan no sólo las funciones cognitivas y de comunicación, sino también, de comprensiones, intenciones e interacciones de los niños con los adultos (Vygotsky, 1993).

1.1.3.1. Función de la palabra

Las formas lingüísticas se configuran a través de la palabra, que es una operación intelectual sobre los objetos que designa y contiene un análisis de los componentes de una parte del mundo exterior al sujeto, a la vez que una síntesis de esos componentes. Según Luria (1984) es la “célula del lenguaje”, designa un objeto cuya génesis reside en el trabajo y las acciones con él. Desde el punto de vista psicológico, el significado de la palabra es una generalización, un acto verbal del pensamiento mediatizado por la actividad sociocultural, que revela un sistema de nexos, relaciones, representaciones y categorías conceptuales, entre las que se halla incluido el objeto designado.

“Cuando decimos “perro” coordinamos esta imagen con otras de la misma serie como gato, caballo, oveja, por lo tanto, cuanto más amplio es el concepto tanto mayor es el número de representaciones coordinadas en las que él mismo se incluye (...) Estas representaciones se integran en un sistema jerárquico de categorías en las que interviene dicho vocablo (Ej.: perro-animal-ser vivo), que suscitan una serie de imágenes parciales subordinadas a este concepto” (Luria 1984: 41-43).

El desarrollo histórico y social del lenguaje se explica desde la emancipación progresiva del contexto simpráxico de la palabra y la elaboración de un sistema sinsemántico de signos (Vygotsky 1993, Luria, 1984). El contexto simpráxico se relaciona con la acción, la actividad humana, la conducta práctica de los hablantes sin mediación del sistema conceptual. El contexto sinsemántico alude al sistema lingüístico de los hablantes, donde los signos se entrelazan por su significado, con independencia de su uso cotidiano (Luria, 1984).

Dos principales funciones de la palabra son:

- a) *Designación, referencia*, de un objeto, una acción, cualidad o propiedad de los objetos o de relación entre ellos.
- b) *El significado categorial o conceptual*, que no solo reemplaza a la cosa o acción designada, sino que la analiza e introduce en una compleja red de enlaces y relaciones.

Durante la adquisición del lenguaje, la función referencial de la palabra se estabiliza, mientras que el significado se desarrolla conjuntamente con los procesos psíquicos de base. En relación a este proceso se distingue el *desarrollo semántico*, relativo a los procesos de análisis en rasgos e inclusión en categorías y, el *desarrollo sistémico*, relacionado con los procesos psíquicos que se producen en cada etapa del desarrollo del significado. A medida que cambia el significado de la palabra va cambiando también el sistema de enlaces lógico verbales y, como consecuencia, la conciencia.

El desarrollo de un concepto o significado ligado a una palabra no culmina con el aprendizaje de ésta, sólo comienza allí. Así, se distinguen formas rudimentarias de construcción de significados o de conceptualización, como el pensamiento sincrético y, en otro extremo, las formas de categorización y generalización avanzadas. En este último Vygotsky (1993) sitúa a los conceptos científicos.

En los aspectos semánticos se establece una distinción entre el sentido y el significado de una palabra. El primero alude a la serie de connotaciones que un término posee para un sujeto, de acuerdo con su propio repertorio de experiencias; por esto es inestable, dinámico y cambiante de acuerdo con los contextos en que el término en cuestión se sitúa. El significado de un término representa su “zona más estable”, en la medida en que alude a su uso convencional y remite a una suerte de definición más o menos expresa y convenida.

“La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos” (Vygotsky, 1993, p.333).

Según Wertsch (1988) el sentido y el significado expresan “potenciales semióticos” diferenciados. Mientras que el significado de las palabras puede habilitar modalidades de uso descontextualizado de instrumentos de mediación, el sentido porta la

potencialidad de hacer un uso contextualizado de los mismos. La descontextualización en el uso de los instrumentos de mediación se refiere a la posibilidad de utilizar un instrumento semiótico fuera del contexto original en que se produjo su apropiación y uso inicial. Esto implica que una palabra adquiere un uso generalizado, abstracto y permite operar en una variedad creciente de contextos. Los conceptos científicos y los lenguajes formales como el de la matemática, poseen un poder descontextualizado en la medida en que reflejan de modo generalizado problemas u objetos que se sitúan en contextos diversos.

El sentido de un término es fuertemente dependiente de los contextos de uso. Los contextos pueden ser tanto lingüísticos como no-lingüísticos. El propio discurso genera sentidos particulares en los términos que se utilizan e impone ciertas pautas de interpretación de acuerdo con el contexto creado. Vygotsky (1993) alude que el habla referida a sí mismo opera con los sentidos de las palabras más que con sus significados. Para obtener eficacia en su función comunicativa, el lenguaje exterior requiere atenerse a aquellos significados estables en el marco de las comunidades de hablantes. Por el contrario, el lenguaje interior puede operar con los sentidos subjetivos y con su configuración específica de acuerdo con los contextos particulares.

1.2. El contexto sociocultural

En la perspectiva de la Psicología Cultural, las acciones humanas se enmarcan en un contexto concreto. Cole (1999) distingue la noción de contexto de su significado habitual, equivalente a “entorno”, la situación entera, el fondo o ambiente pertinente a un acontecimiento particular, “algo que rodea”.

"Cuando se piensa en el contexto de esta manera, no se puede reducir a aquello que rodea. El contexto es, por el contrario, una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas (los hilos), que son dos momentos en un único proceso. Los límites entre 'la tarea y su contexto' no son claros y estáticos, sino ambiguos y dinámicos. Por regla general, lo que se toma como objeto y lo que se toma como aquello-que-rodea-al-objeto se constituyen por el acto mismo de nombrarlos" (p. 129).

Cole (1999) asume la raíz latina del término *contextere*, que significa “entrelazar” y señala la íntima relación entre el proceso de entrelazamiento y el acontecimiento, entendido como un acto en y con su entorno. La consideración del acontecimiento o

acto en y con su entorno implica una interpretación relacional de la mente, los objetos y los contextos, que se presentan juntos como parte de un único proceso bio-socio cultural de desarrollo. El orden del contexto depende de las herramientas por medio de las cuales los sujetos interactúan con el mundo y éstas, a su vez, dependen de las propias restricciones sobre las metas. Según esta visión, “la combinación de metas, herramientas y entorno (incluidas otras personas y lo que Lave, 2015, llama “arena”) constituye simultáneamente el contexto de la conducta y las maneras en que se puede decir que los procesos cognitivos se relacionan con el contexto” (Cole, 1999, p.130).

Para ilustrar lo antes expresado, Cole (1999) presenta el ejemplo de Bateson sobre el ciego caminando con su bastón: ¿su organismo termina donde empieza o donde termina el bastón? Pero cuando se sienta, ‘el contexto cambia’ y también cambia la relación del bastón con la mente. Bateson “habla de que la mente se constituye por la actividad humana, que implica ciclos de transformaciones entre ‘dentro’ y ‘fuera’” (pp. 129-130).

Para Lacasa y Silvestri (2001), los contextos no son estáticos y predeterminados, antes bien,

“se constituyen dinámicamente, mutuamente con la actividad de los participantes. Un contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás” (pp. 340-341).

Las autoras sostienen que el contexto no puede separarse de la cultura, por tres motivos: en primer lugar, porque está inserto en una dimensión temporal, histórica en la realidad humana, que lo configura; en segundo lugar, porque en él están presentes instrumentos materiales y simbólicos que permiten a los sujetos adaptarse a la realidad y proyectarse al futuro; en tercer lugar, porque es un entorno social.

Desde una teoría interpretativa, Geertz (2003) propone un concepto de cultura de carácter semiótico. En línea con el pensamiento de Max Weber, el autor argumenta que,

“el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido// el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, una ciencia interpretativa en busca de significaciones/ interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (p.20).

La cultura no sólo se 'recibe', sino que es transformada por las personas de esa cultura. Como afirma Rogoff (1993, p. 251) "los sujetos transforman la cultura cuando se apropian de sus prácticas y la transmiten a la siguiente generación y a las necesidades de sus circunstancias específicas". En la misma línea Bruner (1988), postula que el lenguaje tiene una función constitutiva en la creación de la realidad y que la cultura puede comprenderse como un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por aquellos que participan en ella. De este modo, las personas participantes tienen una función activa en la cultura:

"La implicación más general es que una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción. (...) Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y reelaboración de esa cultura; una función activa" (Bruner, 1988, p. 128).

1.2.1. Modelos culturales de desarrollo humano

Álvarez y Del Río (2001) abordan el problema de la cultura y el desarrollo humano en la educación. Los autores señalan que toda cultura tiene modelos educativos de desarrollo y programas culturales para criar los niños y construir un determinado modelo humano. Esos modelos no sólo regulan la vida, la organización psicológica y cultural de la sociedad y el quehacer cotidiano, sino que condicionan y definen toda la práctica educativa. En general, distinguen dos grandes modelos culturales: uno orientado a la comunidad y a la psique compartida (el de las minorías hispana y oriental) y otro orientado al individualismo (el anglosajón). Estos modelos se vinculan a dos grandes paradigmas u orientaciones teóricas del desarrollo y la educación: la sociogenética (desde el modelo de simbiosis originaria de Wallon o la preeminencia genética de las funciones compartidas de Vygotsky) y la endogenética (que contempla el desarrollo desde sus orígenes como un proceso aislado del individuo, aunque ese proceso se dé "en sociedad"). La hegemonía en el pensamiento occidental del paradigma endogenético habría desacreditado conceptualmente a los modelos populares de desarrollo-educación y sus prácticas derivadas.

En palabras de Álvarez y Del Río (2001, p. 15) "Lo que se gana con la individualización es autonomía, lo que se pierde es participación afectiva y cohesión

social". Pero esta reducción es demasiado simplificadora, puesto que cada cultura y cada psique es diferente: "Todas las culturas expresan una gran mente cultural distribuida; las culturas tradicionales tienen una distribución más social, las culturas racionales tienen una distribución más racional, más instrumental (y por tanto individual, desde el punto de vista social) de la mente".

1.2.2. Las unidades de análisis del contexto sociocultural

Desde una mirada sociogenética del desarrollo humano, Baquero (2001) sostiene que la comprensión de los procesos de construcción de conocimientos exige reconocer el carácter universal de los contextos. En lo específico, de ciertas dimensiones constitutivas de la posibilidad del desarrollo, que se expresan como universales de las culturas o condiciones de posibilidad de su producción o reproducción. En línea con lo postulado por Rodrigo (1994), el autor sostiene que la consideración del contexto como algo inseparable de las acciones humanas, y no como una variable externa que influye en éstas, conduce a buscar nuevas unidades de análisis de la formación de la persona y su contexto.

Rodrigo (1994) argumenta que el escenario o contexto sociocultural en el que se produce la construcción del conocimiento social es compartido. Las actividades culturales que realizan las personas normativizan y regulan la transmisión de dicho conocimiento. En el escenario, la autora distingue distintos elementos básicos: actores, vínculos, intenciones, comunicaciones verbales y no verbales, metas, significados conjuntos de las actividades y tareas.

“Intentando hacer un destilado de los ingredientes básicos que constituyen las unidades de análisis, serían los siguientes: “un escenario físico que integra actores, ligados por diferentes tipos de vínculos, que de forma conjunta realizan actividades enmarcadas en tareas con sentido para la cultura y que, durante la realización de las mismas se comunican, verbalmente o no, para tratar de negociar sus intenciones y metas, con el fin de construir un significado conjunto de sus actividades y de la tarea” (Rodrigo, 1994, p.14).

Las variaciones de estos elementos se expresan como variaciones de un escenario a otro. Tal variabilidad está reducida por dos tipos de constricciones: a) el contenido de la tarea y/o actividad que desarrollan las personas en el escenario, b) la representación de las personas de la situación y de sus procesos de cambio representacional.

El Cuadro N° 1 describe las principales unidades de análisis propuestas para el estudio de los procesos del desarrollo desde la perspectiva del contexto sociocultural.

Cuadro N° 1: Unidades de análisis del desarrollo desde la perspectiva del contexto sociocultural

Autores	Unidad de análisis	Caracterización
Vygotsky (1987)	La palabra	Mediador simbólico que contiene significados personales y sociales.
Leontiev (1981) Engeström (1987)	La actividad	Sistema práxico integrado en el sistema de relaciones sociales y de la vida social.
Cole, Laboratorio de Cognición Humana Comparada LCHC (1983)	La práctica cultural	Sistema de actividad aprendido mediante reglas que permiten adecuar la conducta humana a situaciones socialmente organizadas, con la colaboración de miembros de la cultura.
Bruner (1983)	Los formatos	Pautas de interacción convencionales y repetitivas en las que los interlocutores se intercambian roles, atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y conductas.
Lave y Wenger (1991)	La comunidad de práctica	Contexto viviente que ofrece a los principiantes acceso a una competencia, conocimiento y, como consecuencia, una identidad de participación.
Rogoff (1990)	Los eventos/sucesos	Actividad humana, en el sentido de Leontiev, que se desarrolla en el tiempo, guiada por propósitos y metas que las personas tratan de comunicar y negociar unas con otras.
Coll, et.al. (1992)	La secuencia de actividad conjunta	Aporta como novedad al enfoque de Rogoff la importancia prestada a la naturaleza del contenido de la actividad y a la actividad discursiva de los participantes.

Fuente: Rodrigo, 1994, Baquero, 2001.

1.2.2.1. La actividad

En general, los especialistas acuerdan que la noción de actividad tiene un carácter social, práctico y compartido, de intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para la mediación. Sin embargo, esta noción tiene una larga tradición

intelectual junto con otras teorías sobre la práctica, que intentan superar la separación entre lo individual y lo social, más allá de que Vygotsky los considerase elementos mutuamente formativos de un solo sistema de interacción. El legado de los distintos planteamientos es, por una parte, una teoría de la actividad cuyo concepto esencial es la mediación y, por otra, la posibilidad de analizar la mente dentro de los sistemas de actividad de la sociedad (Daniels, 2003).

"Si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. Con sus diversas formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales. No existe sin tales relaciones. La forma específica en la que existe está determinada por las formas y los medios de interacción social material y mental creados por el desarrollo de la producción" (Leontiev, en Wertsch, 1988, p. 219).

En el modelo de Leontiev (1981) las actividades se distinguen por sus distintos objetos y la transformación del objeto/objetivo es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad. Cole (1984) explica este postulado con referencia a la actividad en el marco de la zona de desarrollo próximo:

"Una actividad se lleva habitualmente a cabo mediante algún agregado de acciones subordinadas a fines parciales, que es posible distinguir del fin general //Las acciones, a su vez, se componen de operaciones, o medios por los que se lleva a cabo una acción bajo constricciones específicas" (p. 9).

Figura Nº 1. Estructura jerárquica de la actividad. Fuente: Leontiev, 1981.

En la misma línea, el postulado de Engeström (2001) otorga relevancia al análisis de los sistemas de actividad donde participan las dinámicas internas y a la actividad subjetiva constitutiva de los procesos psicológicos superiores, mediada por herramientas materiales y simbólicas. El autor toma como punto de partida la tríada de sujeto, objeto, y artefactos mediadores planteada por Vygotsky y complejiza el modelo en un triángulo mediacional expandido, comprendido como un sistema de acciones integrado por: sujeto, instrumento, objeto/ objetivo, comunidad, división del trabajo y normas. Estos componentes se constituyen e implican recíproca y situacionalmente en una lógica dialéctica.

Figura 2. Estructura de un sistema humano de actividad.

Fuente: Engeström, 2001.

Como se aprecia en la Figura 2, para Engeström (2001) la unidad de análisis del sistema de actividad humano es una actividad colectiva. El término sujeto refiere al individuo o grupo, el objeto a la materia prima o espacio problemático a la que se

dirige la actividad, mediada por herramientas materiales y simbólicas. La comunidad abarca a los sujetos y/o grupos que comparten el mismo objeto e implica cierta división del trabajo, con la consecuente distribución de tareas, poderes y responsabilidades entre quienes participan del sistema de actividad. Las tareas están sujetas a reglas, normas y convenciones explícitas e implícitas que regulan el hacer en el sistema de actividad.

A diferencia de otros modelos, en el sistema de actividad de Engeström (2001) el lugar del sujeto se define en una trama específica de relaciones con una comunidad de referencia, mientras que los procesos de aprendizaje, con anclaje en el sujeto, se distribuyen en la situación. De este modo, los instrumentos o artefactos, quedan por fuera del sujeto y pueden estar presentes en la situación, pero no necesariamente ser apropiados por el sujeto que aprende (Cole, 1999).

Según Engeström (2001) un modelo de análisis de la actividad humana debiera considerar:

- La representación de la actividad en su forma estructural más simple, como una unidad más pequeña.
- La posibilidad de analizar su dinámica y sus transformaciones, en su evolución y cambio histórico.
- Ser analizable como un fenómeno contextual o ecológico, con una visión sistémica de las relaciones entre el individuo y el mundo exterior.
- Ser analizable como un fenómeno mediado culturalmente.

En este modelo de análisis se destaca la relevancia de las interacciones sociales en las cogniciones humanas y las tensiones que a menudo surgen en la institucionalización de los sistemas de actividad humana.

El sistema de actividad propuesto por Engeström permite indagar en profundidad el fenómeno del aprendizaje, en donde el sujeto, los artefactos mediadores utilizados en la actividad, el objeto a apropiarse, las normas o reglas que regulan las relaciones sociales de esa situación interactúan con el fin de construir un significado conjunto de las actividades y tareas. Por ello, el aprendizaje en su carácter situado sólo se comprende en la actividad específica que lo constituye (Baquero, 2001, Nakache, 2004).

1.2.1. La apropiación y participación en la actividad sociocultural

En el marco de la Psicología Cultural, Rogoff (1993) postula que la actividad sociocultural y las acciones del sujeto se constituyen mutuamente. La actividad está enraizada en el contexto y no puede analizarse con independencia de los elementos que estructuran la red de significado en torno a éste. Por ello, la autora propone como unidad de análisis del desarrollo cognitivo a los *eventos o sucesos*, para superar la visión clásica de la interacción individuo-contexto.

Los eventos y actividades son dinámicos y están organizados de acuerdo a metas y/o propósitos que dan sentido a las acciones de los sujetos. Los significados y propósitos definen los distintos aspectos de los eventos o actividades y no pueden derivarse de una suma de rasgos individuales ni de las características del contexto. Del mismo modo, los procesos mentales (por ejemplo: recordar, planificar, calcular, narrar) no pueden analizarse independientemente de las metas, ni de las acciones de los sujetos para lograrlas.

Rogoff (1977) distingue tres planos a partir de los cuales se organizan las actividades socioculturales, que se corresponden con procesos personales, interpersonales y comunitarios, a saber: *apropiación participativa*, *participación guiada* y *aprendizaje o apprenticeship* respectivamente. Estos planos están interconectados, no son separables o jerarquizables y comprender cada uno de ellos exige implicar a los otros.

En el plano institucional, la autora ubica la metáfora del aprendizaje o “apprenticeship”, que supone la presencia de sujetos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada. Por ello, señala la importancia de considerar la naturaleza específica de la actividad en relación a diversos aspectos de la comunidad como económicos, políticos, materiales, entre otros.

En el plano interpersonal, la participación guiada da cuenta de los procesos y sistemas de implicación mutua entre los sujetos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. Esto incluye tanto las interacciones caras a cara como a distancia, que no exigen co-presencia. El adjetivo guiado alude a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales como por los otros miembros del grupo social.

Por último, en el plano individual, la apropiación participativa refiere al modo en que los sujetos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose para futuras participaciones en actividades relacionadas. Supone un proceso de reconversión más que de adquisición. La apropiación implica, entonces, cambios en las formas de participación de los sujetos en las actividades culturales en que están implicados.

En línea con la concepción de la mediación semiótica en la tesis vygotskiana, Smolka (2010) sostiene que la apropiación está relacionada al problema de la significación. Los signos y sentidos son siempre producidos por los sujetos en sus interrelaciones y, se vinculan a las constituciones subjetivas. Esto implica que la producción y el uso de signos transforman las relaciones inter e intrapsicológicas. Por ello la indagación sobre la apropiación requiere “enfocar la significación de la acción humana, los sentidos de las prácticas, considerando que los signos adquieren significados múltiples y se transforman en prácticas significativas, dependiendo de las posiciones y de los modos de participación de los sujetos en las relaciones” (p. 47).

La apropiación se relaciona con los diferentes modos de participación en las prácticas sociales y, por lo tanto, distintas posibilidades de producción de sentidos. En la perspectiva psicológica contextualista, la participación, para algunos especialistas, alude al proceso mediante el cual los noveles se incorporan a una comunidad de práctica y se convierten progresivamente en miembros legitimados de esa comunidad. Al respecto, Lave y Wenger (1991) señalan que las actividades y/o sistemas de actividad son aquellas a través de las cuales los noveles avanzan por medio de una participación periférica legítima hacia su ubicación en el mundo social particular al que intentan pertenecer, mediante múltiples modos de participación, más o menos comprometidos e inclusivos.

Una premisa derivada de lo postulado por Lave y Wenger (1991) es que se aprende participando de las actividades con otros y gradualmente se va comprendiendo los sentidos de la actividad. De este modo, aprendizaje y participación se encuentran íntimamente relacionados, en cuanto todo aprendizaje depende del modo de participación que se desarrolle. En otras palabras, del sentido que las acciones adquieren en una situación determinada (Arrúe, Grippo, Scavino et. al, 2010). Así, son

los procesos de participación situados culturalmente los que configuran los aprendizajes.

1.3. La vivencia y el sentido

La noción de vivencia (*perezhivanie*) fue postulada por Vygotsky en el marco de su indagación sobre las experiencias emocionales y el ambiente de desarrollo de los sujetos. Es un constructo que actúa como la síntesis de la emoción y cognición, y posibilita completar en profundidad la articulación sujeto-contexto (Erausquin, 2013). Esta articulación plantea una relación que integra dialécticamente el sujeto y la sociedad, los procesos psíquicos y la cultura, la conciencia y la vida orgánica. Por tanto, supera cualquier reduccionismo psicológico del sujeto, al reconocer la unidad de los procesos intelectuales y afectivos en la conciencia, el origen social y cultural de los procesos psicológicos superiores y el carácter mediado de la mente y la actividad humana. (Del Cueto, 2015).

Erausquin, Sulle y García Labandal (2016) explican que para Vygotsky, el intelecto y afecto constituyen funciones de la conciencia humana que se despliegan e interrelacionan con otros procesos durante el desarrollo psicológico en el que dichas interrelaciones cambian. Las autoras aclaran los conceptos de conciencia y vivencia:

- La *conciencia* integra procesos emocionales, afectivos e intelectuales.
- La *vivencia* expresa las características propias del organismo y las del contexto, posibilita un modo de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad. Refleja la unidad de aspectos socioculturales y personales.

Blunden (2016) señala que Gueorgui Ivanovich Chelpanov (Psicólogo y filósofo ruso, fundador del Instituto Psicológico de Moscú en 1912) consideró a la noción de *perezhivanie* como una categoría amplia que abarca el conocimiento, el sentimiento y la voluntad. El autor señala que *perezhivanie* equivale al término “experiencia” (en inglés), en alusión a aquello que resulta significativo para la persona. Al respecto, Veresov (2017), señala que Vygotsky cambió su enfoque para analizar la estructura y (re)organización de la conciencia, entendida como un sistema semántico dinámico que incluye no sólo la cognición, sino también, dimensiones emocionales y personales. De este período surgieron los conceptos de *perezhivanie* (traducido aproximadamente como "experiencia emocional" o "experiencia vivida"), el concepto de situación social de desarrollo, las neoformaciones y

el significado de palabras. El autor agrega que es difícil encontrar un término equivalente en inglés (experiencia) o en español (vivencia) del concepto de perezhivanie. No obstante, sostiene que lo que importa no es la palabra o el término, sino su significado y contenido. Desde este punto de vista, cita el significado de perezhivanie en Vygotsky:

“Perezhivanie es un nombre común para la experiencia psicológica directa. Desde una perspectiva subjetiva, todo proceso psicológico es perezhivanie. En cada perezhivanie distinguimos: en primer lugar, un acto, y en segundo lugar, el contenido de perezhivanie. Lo primero es una actividad relacionada con la aparición de ciertos perezhivanie; el segundo es el contenido, la composición de lo que se experimenta”. (Varshava y Vygotsky 1931, p. 128, citado por Veresov, 2017, p.48).

González Rey (2009) señala la importancia de los postulados de Vygotsky sobre las emociones, en el primer y último período de su obra (1922-1927 y 1932-1934), para la educación. Entre otros, se citan los siguientes:

- a) La estrecha conexión entre el intelecto y el afecto (que abarca motivos, intereses e inclinaciones personales). Tradicionalmente separados en los estudios psicológicos y en la enseñanza de las disciplinas escolares.
- b) La convergencia en los procesos cognitivos sobre la información del mundo del estado emocional de quien piensa, lo que es definitorio de la mayor o menor sensibilidad del sujeto hacia esa información, cuyo significado integra la fantasía, la imaginación y sus estados emocionales dominantes.
- c) La integración de la motivación del escolar, como proceso intrínseco del aprendizaje, que implica diseñar el aula como un espacio relacional y no sólo como espacio centrado en la exposición del profesor. En los procesos de relación aparecen el compromiso y la curiosidad, que son elementos emocionales de cualquier motivación humana.
- d) La consideración de los aspectos emocionales del sujeto en relación a la situación social del desarrollo (problema del ambiente). La singularidad de esta situación y la vivencia en ella tiene implicancias en la organización psíquica y en su historia de vida.
- e) La necesidad de generar situaciones dialógicas abiertas en el proceso educativo, que permitan una multiplicidad de espacios de relación y acción, y que faciliten la participación de los sujetos desde su singularidad en el proceso educativo.

La generación de espacios dialógicos rompe con la idea de intervenciones y actividades dirigidas en una sola dirección por parte del profesor y de los programas educativos.

El concepto de Vygotsky de *perezhivanie* se desarrolló sólo en parte durante su vida, y este hecho, junto con la importancia del concepto, ha dado impulso a los intentos de una mayor comprensión del mismo y de sus relaciones con la dialéctica y la situación social del desarrollo (Mok, 2017).

Erausquin, Sulle y García Labandal (2016) explican que la cultura y el hombre se moldean mutuamente, por tanto, la categoría de vivencia permite comprender la conexión en esta doble implicación. Como unidad dialéctica, la vivencia no se reduce a lo individual, no es innata, ni interna, ni puramente cognitiva-racional, puesto que se desarrolla en la interacción con los otros, en la cultura. Las personas se desarrollan en función del contexto en el que participan y sus vivencias sintetizan los aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos que les permiten pensar, crear y recrear la cultura, como una síntesis de apropiaciones participativas en los espacios simbólicos. La vivencia es experiencia atribuida de sentido.

En el análisis de las prácticas socioculturales y educativas, se plantea la categoría de vivencia articulada con la categoría de sentido. Erausquin, Sulle y García Labandal (2016) explican las diferencian entre significado y sentido:

“El significado pertenece a las esferas del pensamiento y del lenguaje, el pensamiento se vincula a la palabra, y en ella se encarna y existe. El sentido en cambio expresa lo que la palabra provoca en un sujeto y constituye un complejo dinámico y fluido que presenta zonas menos estables o de estabilidad diferente con respecto al significado//así la palabra tendría para el que la produce un “subtexto de la expresión”// una palabra adquiere sentido en un contexto y cambia su sentido en diferentes contextos” (p.4).

En los últimos tiempos, en la literatura psicológica la categoría de sentido se emplea con distintas elaboraciones teóricas. Por ende, es preciso diferenciar el concepto de sentido, piedra angular para el estudio de la subjetividad desde la visión histórico-cultural vygotskiana, del concepto “*sentido personal*” propuesto por Leontiev, como la relación entre el motivo y los objetivos de la actividad y no como

una unidad de la vida psíquica, tal como fue comprendido por Vygotsky. Al respecto, González Rey (2010) aclara que:

a) El sentido personal refleja las relaciones de la personalidad con los objetos, a través de los cuales la persona desarrolla su actividad y su comunicación. Entre otras, las diversas manifestaciones de la cultura, las relaciones sociales asimiladas por el sujeto en el proceso de interiorización de las normas sociales, los conceptos, roles, valores e ideas percibidos por él en los actos y acciones de otras personas, transformándose en el “*significado para mí*”. Alude a una visión objetivista orientada a comprender el vínculo directo e inmediato de las formaciones de sentido y la actividad. Está condicionado por la actividad y la posición social del sujeto en dicha actividad.

b) La idea de sentido en Vygotsky se relaciona en la categoría de “sentido subjetivo”, en la que lo simbólico y lo emocional se integran en un proceso recursivo que expresa el valor subjetivo de ciertas definiciones de la cultura, asociadas con diferentes prácticas humanas. En este plano, el sentido se equivale a la categoría actual de “significado psicológico”.

c) La categoría de “sentido subjetivo” supera la reducción al sentido de la palabra, por cuanto es la expresión simbólica emocional de la realidad en sus múltiples efectos sobre la organización subjetiva del sujeto y de los espacios sociales en los que actúa.

d) Cada momento de producción subjetiva implica una integración tensa, entre las configuraciones subjetivas presentes y en desarrollo en el curso de acción del sujeto, como también, de los efectos resultantes de esa acción que se asocian a nuevas producciones de sentido.

e) Los sentidos y las configuraciones subjetivas son producciones que tienen lugar en la vida social y la cultura, pero que no están determinados ni por una ni por la otra, no son un reflejo de múltiples procesos, sino una nueva producción que los especifica en sus efectos para quienes los viven.

CAPÍTULO 2

INTERACCIÓN EDUCATIVA Y CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DE CONOCIMIENTOS

Este Capítulo examina, en primer lugar, las investigaciones clásicas fundantes sobre la interacción educativa de mediados del siglo pasado, en el marco del paradigma proceso – producto, representadas en las figuras de Medley y Mitzel, Ned Flanders y Gilles Ferry. También, se describen los estudios antecedentes de los enfoques actuales desarrollados por Basil Bernstein, William Labov y Douglas Barnes.

En segundo lugar, presenta un panorama de la perspectiva actual de la investigación sobre la interacción en el aula, con especial referencia a los estudios locales de Montserrat De la Cruz, Nora Scheuer y colaboradores en la Patagonia argentina y de Celia Rosemberg, Ana María Borzone y Beatriz Diuk en poblaciones suburbanas de la ciudad de Buenos Aires.

En tercer lugar, examina distintos aportes para la comprensión del aula como contexto de la interacción y la construcción de significados, con especial énfasis en el aprendizaje y las dinámicas de interacción oral en el aula, el enfoque dialógico y el discurso en la clase.

Finalmente, examina algunas conceptualizaciones relevantes en torno a la cognición y el aprendizaje en dominios específicos del conocimiento, focaliza en los procesos de construcción del conocimiento social y, luego, revisa algunos aspectos centrales de los contenidos escolares de la enseñanza en este campo en la educación secundaria.

2.1. Las investigaciones fundantes sobre la interacción educativa

Los estudios sobre el tema que nos ocupa se remontan hacia mediados del siglo pasado y se centraron en la medida del comportamiento del profesor y su eficacia en relación con el aprendizaje de los estudiantes, en el marco del paradigma proceso-producto en la educación (Wittrock, 1989). Un trabajo pionero fue realizado por Medley y Mitzel (1959), quienes examinaron las relaciones entre medidas de efectividad y variables del comportamiento docente obtenidas en el curso de una investigación sobre graduados de un programa de preparación de maestros, en los

colegios municipales de la ciudad de Nueva York. La muestra en la que se basó el estudio comprendía 49 profesores en total, 46 de estos profesores eran mujeres. Los autores postularon cinco variables para medir la efectividad del maestro, que incluían las calificaciones de los supervisores y las reacciones de empatía de los estudiantes hacia ellos. Las medidas de los maestros se correlacionaron con los desempeños de los estudiantes en lectura y otras habilidades básicas. Los resultados indicaron que los maestros “más efectivos” eran aquellos que permitían a sus estudiantes mayores oportunidades para trabajar en grupos sociales pequeños y autónomos.

En los años sesenta, con la extensión de la escolaridad obligatoria y el interés por la incidencia de las variables del aula sobre la enseñanza y el aprendizaje, el lenguaje de profesores y estudiantes constituyó un tema prioritario de indagación, en particular, sus intercambios comunicativos. Entre las investigaciones más relevantes de la época se distinguen aquellas que realizaron un análisis formal del discurso, a través del cual se puso de manifiesto algunas peculiaridades del comportamiento áulico. Estas investigaciones se basaron en sistemas de categorías preestablecidas para la observación, el registro y el análisis de la interacción entre profesores y estudiantes en el aula (Coll, 2010; Edwards y Mercer, 1994).

La literatura reconoce como fundante el estudio realizado por Ned Flanders (1961) titulado “Análisis de la interacción verbal en la clase”. Flanders propuso diez categorías para la observación, el registro y la cuantificación de las interacciones orales entre profesores y estudiantes: siete para estimar la eficacia del trabajo del profesor en relación con las decisiones y prácticas de enseñanza en el aula, dos para el análisis de la participación de los estudiantes, y una para los momentos de silencio o confusión. Como resultado de sus investigaciones Flanders postuló la “ley de los dos tercios” para caracterizar la dinámica predominante en los intercambios que tienen lugar en las aulas: a) en la mayoría de las aulas observadas, aproximadamente dos tercios del tiempo alguien habla; b) dos tercios del habla que se produce en la clase corresponden al profesor y c) aproximadamente dos tercios del habla del profesor consiste en explicaciones o preguntas.

En línea histórica con la investigación de Flanders la literatura señala la obra de Gilles Ferry (1968) sobre la comunicación en clases de francés y latín. Este autor propuso seis modos principales de interacción: a) transmisión de información,

indicaciones metodológicas o de organización del trabajo, b) preguntas del profesor para controlar los saberes de los estudiantes, c) uso de informaciones aportadas por los estudiantes a preguntas formuladas por el profesor, d) discursos relativos al trabajo o disciplina, e) juicios de valor explícitos o implícitos relativos a intervenciones o comportamientos de los estudiantes tales como amonestaciones, reproches, apreciaciones, aprobaciones. En concordancia con las premisas de la ley de los dos tercios, Ferry demostró la centralidad de los maestros en la comunicación.

Entre los principales trabajos de la época se destaca la investigación de Sinclair y Coulthard (1975) quienes, desde un enfoque lingüístico, elaboraron un esquema para el análisis y la categorización del habla en la enseñanza y el aprendizaje en clases de enseñanza básica. Los autores identificaron una estructura básica de intercambio comunicacional en el aula, denominada “IRF”: el profesor inicia (I) el intercambio lo cual provoca una respuesta (R) por parte del estudiante, a la que sigue una retroalimentación o feedback (F) del profesor. Este estudio ha mostrado cómo el orden social formal de una clase está incorporado a un orden lingüístico, una estructuración del habla que representa el modo en que se lleva a cabo la educación en estos marcos (Edwards y Mercer, 1994).

Hacia finales de la década de los 70', se destacan otros estudios antecedentes que dieron lugar a una serie de constructos y prácticas metodológicas actuales, originados en los campos de la Sociolingüística, la Psicolingüística, la Etnografía, la Psicología del Desarrollo, la Antropología, la Psicología Cognitiva, la Sociología y la investigación educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El interés de las investigaciones se dirigió al estudio del aula como contexto lingüístico de enseñanza y aprendizaje, y al análisis de los intercambios discursivos entre profesores y estudiantes que allí se producen. En esta perspectiva, se puso énfasis en el modo en que las personas interactúan en marcos sociales determinados. Específicamente, se examinó cómo el lenguaje funciona en las aulas, bajo la forma de interacciones entre maestros y estudiantes, entre iguales y entre niños y adultos, estableciendo relaciones con la adquisición y el desarrollo de diversos tipos de conocimientos.

Entre los principales trabajos de la época se destacan los estudios en Gran Bretaña de Basil Bernstein (1990) y en Estados Unidos de Douglas Barnes (1992). Bernstein (1990) realizó una serie de investigaciones empíricas basadas en observaciones

sistemáticas, estableciendo relaciones entre el aula y la sociedad. El autor postuló que la interacción actúa selectivamente sobre el potencial de lenguaje. Los niños que proceden de distintos sectores socioeconómicos y culturales tienen diferentes comportamientos lingüísticos y éstos se manifiestan principalmente en el uso del lenguaje para resolver problemas de su vida cotidiana. Asimismo, señaló que los desajustes lingüísticos producto del uso restringido de las posibilidades formales del lenguaje oral, son parte responsable de las diferencias en el desempeño de los estudiantes. Sus trabajos dieron origen a la hipótesis del déficit cultural y lingüístico asociada al fracaso educativo de los sujetos de clases sociales bajas.

Las investigaciones emprendidas por Labov (1983) en la Universidad de Pensilvania, sobre las variaciones lingüísticas y sociales, contrapusieron a la idea del déficit la hipótesis de la variedad, según la cual el significado relevante para la comprensión puede ser expresado en cualquier lenguaje y las diferencias lingüísticas determinadas socialmente no son de tipo cognitivo.

Desde un enfoque comunicacional de los intercambios discursivos en las aulas, las investigaciones de Barnes (1992) se orientaron a relacionar aspectos observados del discurso educacional con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En el estudio de las conversaciones y el habla en el aula, Barnes analizó los usos del lenguaje en la interacción en las clases, y cómo los participantes construyen nuevos campos de conocimiento y comprensión a través de las distintas formas del habla. En los próximos apartados se describen los aportes más relevantes de sus observaciones.

En nuestro país, una investigación pionera en el área de la interacción áulica fue realizada por Agudo de Córscico y Manacorda de Rosetti (1994) hacia los años '70, quienes examinaron comparativamente los modos de interacción lingüística en aulas de primero y segundo año de la educación primaria pública, representativas de distintos sectores socioeconómicos de la Ciudad de Buenos Aires. Las autoras postularon la relación estrecha entre las características socioculturales del habla de los niños, sus modos de interacción lingüística con el maestro y el logro de los objetivos escolares.

2.2. Perspectiva actual de la investigación sobre la interacción en el aula

Entre los estudios más actuales a nivel local, se destacan las contribuciones de De la Cruz, Scheuer y colaboradores (2001) que, desde un enfoque pragmático del discurso, estudiaron el lenguaje de la enseñanza en aulas de escuelas primarias públicas de la ciudad de San Carlos de Bariloche, de sectores sociales marginales y medios. En sus resultados las autoras mostraron diferencias en los actos de habla de los maestros según la procedencia social de los escolares.

En la misma línea, el trabajo de Rosemberg, Borzone y Diuk (2003) se dirigió al estudio de las interacciones en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres, a partir del análisis de los intercambios de 163 eventos de enseñanza y aprendizaje registrados en un programa no formal de apoyo escolar. Como resultado de este estudio, las autoras señalaron que el diálogo intercultural se vuelve posible cuando se emplean recursos específicos y mecanismos discursivos para “abrir” un espacio comunicativo amplio en el aula; que permita retomar y recuperar en el intercambio las emisiones de los niños, para ayudarlos a reformular, reconceptualizar y expandir sus conocimientos. De ese modo, los maestros permiten el ingreso y legitiman el mundo de los niños, sus conocimientos, su dialecto, los usos que hacen del lenguaje, al mismo tiempo que amplían sus significados, su mundo simbólico y cultural.

Las investigaciones desarrolladas en este campo desde entonces, se ampliaron y enriquecieron con la incorporación de nuevos enfoques, especialmente relacionados con las perspectivas constructivistas de orientación sociocultural y el constructivismo lingüístico. Aunque con aproximaciones disciplinares y posiciones teóricas y metodológicas diferentes, estos estudios comparten la idea de que las aulas son entornos comunicativos con características propias, donde la interacción cara a cara es un proceso gobernado por reglas. También, que las actividades de profesores y estudiantes y sus interacciones en el transcurso de las mismas son, en buena medida, el resultado de un proceso de construcción entre los participantes, y que el significado de las actividades en el aula depende del contexto específico en el que se manifiestan (Coll, 2010).

2.3. El aula como contexto de la interacción y la construcción de significados

Como se expuso en el Capítulo 1 de esta tesis, desde el punto de vista de la Psicología Cultural, el contexto se reconoce como aquello que entrelaza la actividad o situación y comprende un “entramado” de relaciones definido por las acciones que vinculan a los sujetos que lo constituyen (Cole, 1997). En este sentido, el contexto escolar y, en especial, el aula, constituye una estructura social que regula las formas de interacción y, por tanto, las prácticas de enseñanza y aprendizaje en su interior. Así, otorga un marco interpretativo y una significación particular a la actividad que allí se desarrolla. A los fines de la interpretación, el aula se concibe como un microsistema inserto en otros sistemas más amplios, tales como la organización de la escuela y de la comunidad (Maddonni, 2004).

Los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento dependen de la participación y la interacción de los sujetos en las situaciones particulares del aula. En la especificidad de este contexto, tales procesos tienen lugar mediante las interacciones en las que los sujetos se sumergen en la construcción de sistemas de significados compartidos cada vez más ricos, complejos y ajustados a la realidad o parcelas de la realidad, objeto de aprendizaje. El “compartir con otro” es una cualidad inherente de la intervención educativa cuyo objetivo puede ser entendido como la creación de comprensiones conjuntas (Edwards y Mercer, 1994). El avance en la construcción de significados compartidos en torno a los contenidos escolares es posible por los procesos de interacción y los intercambios comunicativos entre profesores y estudiantes y de estudiantes entre sí, en el contexto del aula (Coll, 2010).

En este marco se enfatizan los contextos lingüísticos y los mecanismos sociales interactivos que permiten a los sujetos negociar significados y construir conocimientos. Los profesores y estudiantes se sitúan en un contexto que no es únicamente físico sino, principalmente, un contexto intersubjetivo que es definido, creado y asumido por los sujetos en la interacción. En este sentido, el contexto del aula resulta clave para comprender las formas particulares de interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en especial, en la expansión de “zonas de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1988). La calidad de la interacción y comunicación en el aula es lo que permite a los docentes “mediar” en el aprendizaje de los estudiantes para que ellos se desempeñen en su ZDP y, de este modo, puedan establecer relaciones de significación y/o sentido que no podrían hacerlo por sí solos (Palacios, 2015).

Douglas Barnes (1992) señala que “a diferencia de las tiendas, los autobuses y las viviendas, (las escuelas) existen puramente por el habla. Por su propia naturaleza, una escuela es un lugar donde se lleva a cabo la comunicación: para eso existe” (p.15). Una observación frecuente es que los niños son más capaces de hablar de manera elaborada y realizar tareas intelectuales complejas, en el curso de sus interacciones espontáneas en el hogar que cuando son interrogados por sus maestros y/o profesores en el aula. El contexto lingüístico y comunicacional de la escuela es diferente al de sus hogares, con otros sistemas, referentes de comunicación, nuevos usos y funciones del lenguaje, intercambios formales y planificados (explicaciones, demostraciones, debates) (Palacios, 2015).

Desde una perspectiva cognitiva, Edwards y Mercer (1994) utilizan el término “contexto” para referirse a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden, por encima de lo que está explícito y les ayuda a dar sentido a lo que se dice. En esta línea, la idea de “contexto mental compartido” hace referencia a un contexto que no es sólo el del habla que está presente sino a un contexto de significados. El contexto permite dar sentido a lo que se dice a través del tiempo. Los autores distinguen entre contexto lingüístico y no lingüístico. El primero hace referencia al habla o texto que precede y sigue a toda expresión hablada, mientras que el segundo incluye el tiempo y el lugar, la situación, las personas implicadas, su conducta, etcétera.

2.3.1. La interacción oral en el aula

Los intercambios comunicativos en el aula habitualmente siguen unos patrones naturalizados y ritualizados, como son los turnos del habla y la forma de acceder a una conversación en la clase (Palacios, 2015). Según Edwards y Mercer (1994), estos intercambios se encuentran regulados por lo que denominan las *reglas básicas del discurso educacional*, que se caracterizan por:

- ser reglas de interpretación que deben ser comprendidas y puestas en prácticas por los participantes para tomar parte en los intercambios conversacionales;
- ser implícitas más que explícitas; esto implica que los participantes pueden no conocer conscientemente que actúan según ellas;

- forman parte de un conjunto de reglas de interpretación más amplias que constituyen la base de una participación lograda en el discurso educacional, entre las que se encuentran el modo de abordar los contenidos escolares;
- no son fijas e inmutables, sino que se construyen y evolucionan con los aportes de los participantes;
- están influidas por diversos factores como la naturaleza de los contenidos, las características de las tareas, la filosofía educativa y las concepciones pedagógicas de los profesores;
- son sensibles a las tradiciones y exigencias disciplinares, lo que significa que las diferentes disciplinas configuran sus propias reglas.

En efecto, el habla en el aula tiene características especiales que la distinguen del habla en otros contextos. Las formas de interacción oral entre profesores y estudiantes y de éstos últimos entre sí, en torno a las actividades del aula, explican gran parte de las diferencias en los procesos lingüísticos y cognitivos necesarios para lograr aprendizajes formales y significativos. Entre otros, expresar el pensamiento, construir saberes de manera colectiva, participar críticamente del intercambio de ideas en las discusiones, reconocer diferentes propósitos y puntos de vista, narrar fielmente el mensaje emitido por otros, comprender y producir textos escritos, emitir juicios críticos sobre lo escuchado o leído, elaborar significados propios, seleccionar, organizar y relacionar ideas, resumir o sintetizar con exactitud (Palacios, 2015).

El valor del lenguaje hablado en el aula es fundamentado por Cazden (1991) y asume tres funciones específicas:

- La comunicación de información (función cognoscitiva o proposicional)
- La creación y mantenimiento de relaciones sociales (función social)
- La expresión de la identidad y las actitudes del hablante (función expresiva)

En opinión de la autora, las aulas son ambientes humanos tan masificados como los restaurantes o los autobuses, pero la organización de la conversación en su interior es diferente. Por otra parte, las investigaciones en países como EEUU y Reino Unido

muestran que, aunque la ubicación en grupos haya sustituido a las hileras por asientos, lo único que se ha socializado han sido los asientos, no el trabajo escolar.

“En ambos países parecen predominar dos tipos de organización social del aula, al menos en la enseñanza primaria. Por una parte, la instrucción tradicional en grandes grupos, con el maestro ejerciendo el control en la parte frontal del aula y, por otra, la instrucción individualizada, con niños trabajando solos en las tareas asignadas y el maestro controlando y comprobando sus progresos individuales; bien sea en el pupitre del alumno o desde su propia mesa” (Cazden 1991, p.3).

2.3.1.1. La conversación en la clase

Cazden (1991) argumenta que la conversación en la clase y, en especial, entre pares asume un valor importante para el desarrollo de la cognición, del aprendizaje y de los conocimientos, contrarrestando las limitaciones y rigideces de las interacciones entre docente y estudiantes en marcos institucionalizados. La conversación entre pares promueve el intercambio con puntos de vista distintos y por tanto, el conflicto socio-cognitivo, que es un catalizador de cambios internos del desarrollo. Por otra parte, según la autora, el intercambio entre iguales posibilita interacciones colaborativas de roles complementarios para la resolución conjunta de problemas. De este modo la conversación en la clase integra las funciones cognitiva y social.

Cazden recoge los postulados de Barnes (1992) sobre el habla de los estudiantes en sus interacciones grupales durante el aprendizaje. Este autor se focaliza en el uso del lenguaje para formular el conocimiento y establecer relaciones con los saberes sobre el mundo.

“no podemos considerar el lenguaje en clase únicamente en términos de comunicación, sino que debemos considerar cómo utilizan los propios niños el lenguaje durante el aprendizaje. Los principales medios con que los niños de nuestras escuelas formulan conocimientos y los relacionan con sus propios fines y sus propias visiones del mundo, son el habla y la escritura. [...] Lo que decimos y lo que escribimos refleja nuestros procesos mentales y nos permite hacernos responsables de ellos. En consecuencia, tanto los niños como los adultos no sólo reciben conocimientos sino que los reconstruyen para sí mismos” (1992, p. 21).

Barnes (op.cit.) describe dos modos de empleo del lenguaje en la interacción entre estudiantes durante las clases, con implicancias diferentes en los aprendizajes: el *lenguaje exploratorio* y el *lenguaje de presentación*, o de *redacción final* en el caso de la escritura. En el habla exploratoria, el lenguaje se utiliza para pensar en voz alta, hablar sobre los conocimientos propios y ajenos, reinterpretarlos, y acercarse eventualmente hacia un significado. En términos de la comunicación, el habla exploratoria normalmente viene marcada por dudas, repetición de frases de maneras distintas, pausas y titubeos; las locuciones tienen carencias y limitaciones. Sin embargo, este tipo de conversación tiene un valor potencial no sólo cognoscitivo, sino también, para el desarrollo de la convivencia social, el trabajo en equipo y la resolución conjunta de problemas. Es el modo de emplear el lenguaje que permite a los participantes “aprender hablando” (Barnes, 1992). Por otro lado, el lenguaje de redacción final es opuesto al exploratorio, en tanto que intenta excluir los desvíos y puntos muertos del pensamiento, para desarrollar una presentación completa, acabada, bien formada y pulida para la aprobación del docente. En este tipo de exposición, el lenguaje se utiliza exclusivamente como un instrumento de comunicación, no de aprendizaje.

Los análisis de Barnes muestran que no todas las estrategias de lenguaje o formas de habla que aparecen en situaciones cooperativas o colaborativas contribuyen a los aprendizajes y a la construcción del conocimiento en el aula. En el mismo sentido, Mercer afirma “a pesar de que promover las conversaciones entre los estudiantes puede ayudar al desarrollo de la comprensión, no todos los tipos de conversación y de colaboración tienen el mismo valor educativo” (1997, p.109). El autor identifica dos modos de conversación que contribuyen a la progresión de la comprensión. En primera instancia, la conversación en la que los participantes presentan las ideas de forma clara y explícita, para compartirlas y evaluarlas conjuntamente. En segunda instancia señala la conversación en la que se razona, se analizan los problemas y sus posibles explicaciones, y se toman decisiones de manera conjunta. Mercer (1997) describe algunas condiciones favorables para promover esta forma de conversación, a saber:

- Los participantes tienen que hablar para la realización de la tarea, por tanto, la conversación no es un acompañamiento incidental;

- La actividad debe diseñarse para motivar la cooperación, no la competencia;
- Los participantes deben comprender y compartir los propósitos y objetivos de la actividad que están desarrollando;
- Las reglas básicas de la actividad deben promover el intercambio libre y conjunto de ideas relevantes y una participación activa de todos los involucrados.

Las observaciones de Mercer (1997) sobre las formas de conversación que aparecen con frecuencia en la interacción entre estudiantes, se agrupan en tres modelos o *formas sociales del pensamiento*; es decir, formas de conversar que utilizan los sujetos para pensar conjuntamente. Por un lado, en la *conversación de discusión*, los participantes utilizan el lenguaje para manifestar sus desacuerdos y tomar decisiones de manera individual. En este tipo de conversaciones se producen intercambios comunicativos breves orientados a afirmar el propio punto de vista y refutar los ajenos. Por otro lado, la *conversación acumulativa* se caracteriza por la construcción de un conocimiento común mediante un procedimiento de acumulación. Los participantes suman sus aportes a los de los demás, de manera acrítica. Por eso, en este tipo de conversación los intercambios comunicativos presentan numerosas repeticiones, confirmaciones y elaboraciones. Finalmente, Mercer (1997) señala que la *conversación exploratoria*, al igual que para Barnes, es aquella en la que se construye el conocimiento compartido, el cual se justifica abiertamente y se hace visible en la conversación. En este tipo de conversación, los hablantes tratan de forma crítica pero constructiva las ideas propias y ajenas; los intercambios comunicativos presentan afirmaciones y sugerencias que se ofrecen para la consideración conjunta de los involucrados.

En síntesis, tanto Barnes (1992) como Mercer (1997) sostienen que la conversación entre estudiantes y las situaciones de trabajo cooperativo no son suficientes por sí mismas para que aparezca el habla exploratoria y, en consecuencia, se avance en el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Los modos de interacción de los estudiantes dependen en gran parte de los significados que ellos otorgan a las actividades de aprendizaje, el momento en que éstas se proponen y el contexto específico de su realización (Palacios, 2015). Por tanto, resulta necesario que profesores y estudiantes se pongan de acuerdo sobre cuál es la finalidad de la conversación en la clase y cómo debe desarrollarse, de forma tal que el lenguaje sea

utilizado como instrumento para aprender hablando colectivamente. La capacidad de utilizar el lenguaje como forma social del pensamiento, requiere no sólo que las actividades y tareas cumplan con ciertas condiciones mencionadas, sino también, exige a menudo un aprendizaje específico para avanzar en la construcción compartida del conocimiento (Coll, 2010).

2.3.2. El enfoque dialógico del aprendizaje

Elichiry (2013) sostiene que el aprendizaje se construye en el interjuego de voces, por lo que los procesos comunicativos asumen un carácter esencial en la actividad de aprendizaje. Según la autora, las relaciones dialógicas son relaciones de sentido, por tanto, el análisis dialógico tiene como propósito comprender el aprendizaje de los estudiantes desde sus “respuestas” en relación con las voces de los maestros, textos y pares. El elemento central de ese análisis no es el docente ni el estudiante solo, ni tampoco el “texto” aislado, sino el registro de todos los intercambios entre los participantes en un tiempo sostenido. La autora se nutre de los aportes de Mijaíl Bajtín y enfatiza la importancia de la enseñanza dialógica, en especial, de la forma en que la interacción se genera y se reconstruye en conjunto entre docentes, estudiantes y pares (Elichiry, 2013).

En el marco de las teorías sociodiscursivas, Bajtín (1982) propone que cada campo de la actividad humana produce un género discursivo específico relacionado con el uso de la lengua, es decir, con las prácticas sociales. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares de los participantes de dichas prácticas. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada uno de estos campos, no sólo por su contenido y el estilo verbal (recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales), sino también por su composición o estructuración. Esto último, conduce a reconocer las formas propias del discurso escolar, sus especificidades y diferencias con otros géneros discursivos.

Wertsch (1990) relaciona las ideas de Vygotsky (1988) con los conceptos de Bajtín (1982) sobre la dialogicidad para ampliar las conceptualizaciones, entre otras, de la mediación semiótica, especialmente en las situaciones de enseñanza recíproca y de las formas de funcionamiento psicológico en las rutinas de interacción social internalizadas.

“La afirmación de Bakhtin en el sentido de que debemos apropiarnos de las palabras de los otros, y de que, a través de los géneros de habla, las voces individuales se “ventrilocuan”, refleja su interés por la más importantes de sus categorías: la de dialogicidad. De acuerdo con Bakhtin, el diálogo es un fenómeno más amplio que la interacción alternada de dos personas frente a frente” p. 149)

En la misma línea, Erausquin (2013) relaciona los sistemas de actividad con la “formación multivocal”. La autora caracteriza el aprendizaje como un ciclo expansivo, de re-orquestación de voces y puntos de vista diferentes de los participantes de la actividad. Esto representa una dimensión horizontal del aprendizaje centrada en el diálogo como búsqueda discursiva de significados compartidos en actividades orientadas a objetos.

2.3.3. El discurso en la clase y el aprendizaje

El discurso educativo como mediador cultural y cognitivo del aprendizaje se organiza a partir de las interacciones que se establecen en el contexto escolar y en las clases en particular. Cazden (1991) explica el valor potencial del discurso en la clase a través de dos metáforas: el *discurso como andamiaje* y el *discurso como reconceptualización*. En el primer caso, retoma la categoría propuesta por Bruner y colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976) y fundamenta las interacciones y los diálogos entre profesores y estudiantes como andamiajes en los procesos de aprendizaje. La metáfora del discurso como andamiaje contempla tres aspectos:

- El proceso de internalización por el cual la interacción social manifiesta (hablar y escuchar) se convierte en proceso mental encubierto (pensar).
- La respuesta frente a la comprensión representa la diferencia esencial entre lograr una respuesta concreta de un estudiante y ayudarlo a una comprensión conceptual.
- La naturaleza de los acontecimientos, que se asocia a las concepciones del conocimiento y la educación implícitas en la estructura de andamiaje.

En el segundo caso, la metáfora del discurso como reconceptualización se apoya en la premisa de que gran parte de la actividad docente está destinada a enseñar a los estudiantes a contemplar determinados fenómenos de una manera nueva. La potencialidad del discurso reside en la posibilidad de inducir en los estudiantes un

nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar los fenómenos. Esta metáfora suscita importantes cuestiones, como son las diferencias de edad y cultura entre maestros y estudiantes, el tono afectivo de la respuesta del adulto y los valores en torno al dominio del conocimiento y los significados.

El aprendizaje en el aula es un tipo de aprendizaje específico, diferente a otros tipos de aprendizaje que se conocen genéricamente como aprendizaje en la vida cotidiana y que están más relacionados con la resolución situada de tareas específicas para la supervivencia del grupo social (Arrúe, Grippo y Scavino, 2010). Según Moll y Greenberg (1993) estos aprendizajes se apoyan sobre “fondos de conocimiento” que están distribuidos entre los sujetos y ligados a la historia de su comunidad. Los autores dan cuenta de cómo las lógicas del conocimiento difieren en los distintos contextos. En los contextos familiares, a diferencia del escolar, el conocimiento no es privativo del individuo, sino colectivo, y está distribuido entre distintos sujetos y artefactos mediadores. Para que los sujetos puedan poner en juego en el contexto escolar los fondos de conocimiento de otros contextos de aprendizaje, hace falta un doble movimiento que garantice un entretreído entre esas lógicas de conocimiento y esos contextos.

En línea con lo anterior, Cazden (2010) revaloriza las aulas como *espacios híbridos para el encuentro de las mentes*. La autora utiliza la metáfora del *entramado* que alude, en primer lugar, al modo en que el discurso colaborativo en el aula puede contribuir a la validación de las ideas e identidades más locales y de sentido común de los estudiantes, de sus culturas familiares y comunitarias (culturas étnicas, culturas populares, entre otras), y facilitar el acceso al conocimiento para posteriores aprendizajes. En otras palabras, "realizar conexiones construyendo sobre lo familiar". En segundo lugar, el entramado otorga un sostén a los estudiantes para comprender las relaciones entre lo "conocido" y lo "nuevo" y, de este modo, profundiza la comprensión y el uso más flexible de los contenidos escolares. Esto último implica para la autora "desbloquear lo extraño".

La indagación del encuentro de las mentes en el espacio del aula puede ser abordada desde los aprendizajes que acontecen en el marco de los sistemas de actividad descritos por Engeström (1987, 2001), que dan cuenta, entre otras cuestiones, de la multiplicidad de voces y elementos del sistema, las tensiones y

diferencias que aparecen en la actividades, las reglas simbólicas y la construcción de saberes. El autor propone la idea de *aprendizaje expansivo* que alude a la construcción de objetos de conocimientos en la interrelación de dos o más sistemas de actividad. El aprendizaje expansivo conecta diferentes contextos de aprendizaje, tales como:

- el contexto de crítica: resalta el poder de resistir, cuestionar, contradecir y debatir. Alude a procedimientos metacognitivos sustantivos diferentes de las habilidades metacognitivas formales.
- el contexto de descubrimiento: resalta el poder de experimentar, modelar, simbolizar y generalizar. Procura dar sentido a los aprendizajes por reconstrucción de los contextos de descubrimiento.
- el contexto de aplicación a la práctica social: resalta el poder de relevancia social y de encajamiento del conocimiento con implicación de la comunidad y las prácticas guiadas. Contempla la reorganización de una práctica social mediante una participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991) y el aprendizaje gradual.

La propuesta de Engeström (op.cit.) busca romper con el *encapsulamiento* del aprendizaje escolar en las situaciones tradicionales de enseñanza, mediante la expansión del objeto de aprendizaje y la inclusión de las interrelaciones entre los distintos contextos. Esto supone prácticas de escolarización alternativas generadas por los propios miembros de la comunidad y una transformación cualitativa de la actividad de aprendizaje escolar (Erausquin, 2013, Baquero, 2001)

En línea con la tesis de Engeström (op.cit.), Erausquin (2013) recoge el trabajo de Katsuhiro Yamazumi¹, para dar cuenta de una experiencia de aprendizaje expandido desarrollada en New School, Osaka, en el marco de un programa de intervención para la innovación escolar. Dicha experiencia se basa en una agencia distribuida, múltiple y

¹ Katsuhiro Yamazumi es profesor de Educación de la Universidad de Kansai, Osaka Japón. Sus investigaciones se sustentan en la teoría de la actividad histórica cultural y se orientan a la indagación nuevas formas de prácticas pedagógicas para la intervención en las escuelas para la promoción del aprendizaje expandido. A partir de los resultados derivados de una investigación etnográfica longitudinal en una escuela primaria japonesa, explora cómo la práctica educativa puede superar las actividades escolares segregadas y facilitar el aprendizaje conjunto entre profesores y estudiantes. Este tipo de práctica educativa permite la expansión de la agencia, la responsabilidad y la autoridad de los estudiantes, de modo tal que participan en la creación de su propio sistema de actividades de aprendizaje, tanto de forma independiente como en colaboración. <https://kansai-u.academia.edu/KatsuhiroYamazumi>

en red que configura un espacio de trabajo híbrido entre la universidad, las escuelas primarias locales, los expertos y las organizaciones comunitarias, entre otras. La propuesta involucra compromisos con objetos de aprendizaje compartidos e interacciones entre múltiples sistemas de actividad dialógicos que cruzan fronteras y se hibridizan. Las interacciones entre los actores involucrados se distancian de sus dominios de autoridad y experticia, para encontrar nuevas soluciones en conjunto; asumiendo riesgos, desafiando las zonas de vulnerabilidad y exposición, y aunando esfuerzos para construir un lenguaje compartido.

2.4. La cognición y el aprendizaje en dominios específicos del conocimiento

Las prácticas educativas toman su sentido tanto por los contenidos de la enseñanza, como también, por el hecho de que el aprendizaje de cada contenido escolar supone una estructuración distinta de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Desde los planteamientos vygotskianos, esto último alude a las condiciones sociales y culturales de los aprendizajes (Martí, 2005).

En la perspectiva de la psicología cognitiva, el contenido desempeña un papel esencial en la explicación del desarrollo del conocimiento. Este desarrollo se corresponde con un dominio particular del conocimiento y con los aprendizajes específicos que el sujeto puede elaborar en ese dominio. Según Carey y Spelke (2002),

“el razonamiento humano está orientado por una cantidad de sistemas de conocimiento de dominio específico. Cada uno de esos sistemas se caracteriza por un conjunto de principios básicos que definen cuáles son las entidades que abarca ese dominio y sustentan el razonamiento acerca de ellas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje consiste en un enriquecimiento de los principios básicos y su consolidación (op. cit. p. 243).

Si bien existen diferencias entre los especialistas sobre la noción de dominios, la cantidad de dominios y sus variaciones a lo largo del tiempo (Del Cueto, 2016), se reconoce una serie de características que contribuyen a esclarecer esta noción (Martí, 2005):

- a) los dominios organizan el mundo: sirven para identificar los fenómenos que corresponden a una categoría general, en tanto facilitan la centración

de la atención en un determinado tipo de información en detrimento de otras.

- b) constituyen marcos explicativos: los fenómenos de un dominio comparten entre sí una serie de propiedades relevantes que permiten identificarlos dentro de una misma categoría.
- c) son dispositivos funcionales vinculados a competencias cognitivas ligadas a un dominio de conocimiento, para resolver problemas recurrentes.
- d) remiten a mecanismos de procesamiento de la información de difícil acceso a la conciencia y la voluntad.

Castorina y Carretero (2012) señalan que, a partir de la década de los '80, se ha venido desarrollado una serie de estudios cognitivos sobre las transformaciones del conocimiento de los sujetos en dominios específicos y de las teorías científicas. Por ejemplo, las investigaciones acerca de la representación de la Tierra, que procuran explicar cómo una persona pasa de representarse la Tierra plana a representarla esférica, cómo se podría enseñar dicho contenido para que sea adecuadamente comprendido, cómo la ciencia pasó de una visión geocéntrica a otra heliocéntrica, entre otras cuestiones.

Desde un enfoque sociocultural, el cambio cognitivo se comprende como un proceso que supone una interacción dialéctica entre el mundo social y el cambio individual. En línea con la tesis vygotskiana sobre la interacción de los aspectos inter e intrapsicológicos, Newman, Griffin y Cole (1991) postulan que el cambio cognitivo conlleva las interiorizaciones y las transformaciones de las relaciones sociales en las que están envueltos los sujetos, que incluyen las herramientas culturales de mediación en las interacciones entre las personas y entre éstas y el mundo físico. De esta manera se ubica el origen del cambio cognitivo en el mundo social, a través de un proceso de construcción del conocimiento en la interacción.

Según Martí (2005), la tesis de Vygotsky plantea una nueva perspectiva en la manera de abordar el carácter específico de los cambios relacionados, no ya con las características de los contenidos, sino con las características sociales de los aprendizajes y también, de los instrumentos semióticos de la mediación en las interacciones.

Desde esta perspectiva cobra un valor central la zona de desarrollo próximo (ZDP) entendida como la situación de interacción en la que pueden surgir nuevas comprensiones, convirtiéndose así en la unidad de análisis del cambio cognitivo. La ZDP engloba las características evolutivas individuales, la estructura de apoyo y las herramientas culturales de mediación propias de la situación, donde la interiorización de las interacciones se convierten en una nueva función del sujeto (Newman, Griffin y Cole, 1991).

Los aportes de la psicología cognitiva y de la teoría sociocultural en relación al conocimiento y el aprendizaje son complementarios, dado que cada uno hace hincapié en un tipo distinto de restricciones², los primeros vinculados a restricciones de dominios específicos de conocimiento, y los segundos más ligados a las estructuras sociales y los instrumentos de mediación. Ambos tipos de restricciones interactúan de manera constante y explican la manera en que las personas actúan y modifican su comportamiento a lo largo de su desarrollo y en las situaciones de aprendizaje (Martí, 2005).

2.4.1. La construcción del conocimiento social

Castorina (2003) contribuye a fundamentar la especificidad de los procesos de construcción del conocimiento social en el desarrollo psicológico, desde una versión renovada de la epistemología constructivista. Según el autor, los sujetos no asimilan objetos puros, sino objetos que revisten una significación social que preexiste a su actividad cognoscitiva y que los convierte en objetos dignos o indignos de ser conocidos. La interacción con los objetos está de algún modo enmarcada en condiciones sociales, que no se limitan a favorecer u obstaculizar el proceso de construcción cognitiva.

El autor examina de manera crítica las prácticas sociales en cuyo marco se producen tanto los objetos de conocimiento social como las situaciones de interacción del sujeto con ellos. Sostiene que los niños poseen una experiencia social y sus procesos de formación de conocimientos ocurren en el marco de dicha experiencia,

² Del Cueto (2016) aclara que, más allá de las diferentes perspectivas cognitivas, existe una afinidad entre la noción de restricciones y de especificidad de dominio. Las restricciones serían las estructuras organizadoras que orientan la atención hacia los datos que son relevantes para un dominio. En cada uno de los dominios operan ciertos principios que restringen el tipo de información que puede ser procesada. De este modo el sistema cognitivo se enfoca en los aspectos más relevantes de cada situación particular.

mediante las interacciones con otros sujetos como, por ejemplo, en las prácticas de intercambio con pares, que son productores de significado.

Por otra parte, el autor aclara que el conocimiento social no se incorpora de manera automática, antes bien, los sujetos relacionan activamente las respuestas que recogen en el medio social, reconstruyéndolas para poder comprenderlas a través de las prácticas en las que participan, las que a su vez condicionan las modalidades de interacción con los objetos de conocimiento. Dos premisas derivadas son, por una parte, el carácter histórico y social de las condiciones de elaboración de los conocimientos. Por otra, la especificidad cognitiva en la propia actividad del sujeto con los objetos, en el marco de las prácticas sociales de las que participa.

Para Helman y Castorina (2007) las ideas sociales no son estrictamente internas a la actividad intelectual del sujeto, sino que provienen constitutivamente de las interacciones sociales con el objeto a ser conocido. De este modo sus postulados se distancian de los enfoques centrados en la especificidad del conocimiento de dominio en representaciones cognitivas básicas innatas o en los contextos socioculturales, o en la sumatoria de ambos.

Según los autores, el conocimiento del objeto depende de metáforas sociales y de actos institucionales que limitan y posibilitan la actividad cognoscitiva. Así, la construcción del conocimiento social supone una interacción estructurada simbólicamente, con la intencionalidad de los otros sujetos o instituciones. También, una interpretación de los símbolos en que se expresan las intenciones de los actores sociales. Por otra parte, el conocimiento social involucra un intercambio intencional asimétrico entre el sujeto que pretende conocer y la propia institución que interviene directamente sobre él, para disciplinarlo, ordenar su conducta, enseñarle determinados saberes, etc.

Desde el punto de vista de la organización de las ideas infantiles, Helman y Castorina (op. cit.) distinguen las hipótesis específicas y el marco epistémico. Las primeras son construidas por los niños para explicar fenómenos sociales, tales como el origen de las normas, la legitimación de la autoridad escolar y los propios derechos. El marco más amplio (epistémico) se constituye por las creencias básicas acerca de la sociedad. Los sujetos asumen estas últimas a través de su participación en las

interacciones sociales e institucionales, como la escuela, y las utilizan implícitamente para construir sus hipótesis.

Las creencias sociales de los niños son históricas porque se construyen a partir de la apropiación de representaciones que provienen de sus familias, de sus prácticas cotidianas, de la escuela, etc. La identidad social deriva de las creencias colectivas de las que se apropia el sujeto, situadas en la historia del grupo y la sociedad a la que pertenece. En este sentido, el niño es agente de la memoria colectiva, de las imágenes, de las emociones y de las valoraciones que su grupo ha construido acerca de los distintos fenómenos sociales (Castorina, 2009).

Con relación a esto, Castorina (op cit) argumenta que los saberes disciplinares que se enseñan en la escuela son sistemas de conceptos y de experiencias que se ponen en relación con saberes previos de los estudiantes construidos en sus prácticas sociales. Así, distingue tres tipos de saberes que interactúan en el aula:

- a) Saberes personales: construcciones individuales que van de menor a mayor sistematización de conceptos y saberes políticos, históricos, entre otros.
- b) Saberes escolares: la información escolar y el saber traspuesto por el docente, por ejemplo a través de la lectura de textos, las puestas en común, la resolución de problemas, etc.
- c) “Representaciones sociales”: saberes que conviven con las construcciones personales y con los saberes “científicos” de las ciencias sociales.

Estos tres tipos de saberes coexisten en estado de tensión, de contradicciones y conflictos al interior del aula. El sujeto construye el conocimiento social sobre la base de sus saberes personales y las creencias colectivas de su grupo. Para avanzar en la construcción de este conocimiento es necesario un esfuerzo de problematización crítica de sus ideas. Pero eso sólo sucede si las condiciones didácticas lo posibilitan.

En efecto, el contexto didáctico estructura gran parte de lo que el sujeto construye. Esto desafía a los docentes a intervenir y crear situaciones didácticas que pongan en diálogo y confronten los distintos saberes personales y creencias colectivas, para promover procesos de reorganización de las significaciones sociales, de los conocimientos disciplinares en el aula (Castorina 2009).

2.4.2 Los contenidos curriculares en Ciencias Sociales

Los contenidos del área de Ciencias Sociales en el primer año de la educación secundaria se prescriben en el Diseño Curricular para Educación Secundaria 1°(ESB), de la provincia de Buenos Aires (Documento publicado por la Dirección General de Cultura y Educación, GBA). La construcción del área se nutre de una doble dimensión epistemológica, por una parte, las de las disciplinas que conforman las asignaturas y, por otra, la de sus didácticas. Las premisas del marco referencial que organizan la enseñanza son (Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2006):

- a) Las relaciones de producción y poder como organizadoras de la vida social, órdenes económicos, políticos y culturales de diferentes espacios, pueblos y civilizaciones de la humanidad.
- b) La realidad social como un complejo de espacio/tiempo y naturaleza/cultura, regularidades, cambios y continuidades en las sociedades y sus problemáticas sociales, territoriales y ambientales.
- c) La interdependencia entre los fenómenos sociales (vínculos, relaciones).
- d) La realidad social y las múltiples causas que la configuran. Reconocer determinismos y reduccionismos de carácter económico, ambiental, cultural, social y hasta étnico de los fenómenos sociales que se analizan.
- e) La realidad social anclada en explicaciones e interpretaciones legítimas para las Ciencias Sociales contemporáneas, el funcionamiento de distintos órdenes sociales para distintos espacios y sus sociedades e implicancias.

Las premisas referenciales descritas confieren a la enseñanza de las Ciencias Sociales implicaciones sustanciales en la formación cultural, ideológica y política de los jóvenes. Desde una perspectiva epistemológica, los contenidos reúnen las siguientes características (Mauri y Valls, 2010):

- Son productos históricos, complejos y variables, sujetos a la interpretación y a los cambios derivados de los distintos planteamientos compartidos por los especialistas.
- Dependen de criterios de autenticidad, teorías, creencias y valores de quienes los definen y, también, de la influencia ideológica y social del contexto.

- Forman parte de un proyecto cultural, ideológico y político, en torno a ideas, prácticas y actitudes sociales y personales.
- Poseen un lenguaje particular, no sólo por el vocabulario, sino también por las formas canónicas de presentación, representación y comunicación del conocimiento propio de las Ciencias Sociales.

Con relación al último punto, el aprendizaje de los contenidos sociales se vincula a la apropiación del lenguaje de las Ciencias Sociales en todas sus manifestaciones y, en particular, al desarrollo de habilidades, tales como preguntar, investigar, procesar la evidencia, hipotetizar, debatir, crear explicaciones y justificar.

Estas habilidades necesitan practicarse en un marco social de intercambios comunicativos que asegure el debate y la negociación de significados entre los participantes, y que favorezca la crítica social, la toma de decisiones compartidas y la autocrítica.

Por lo antes expuesto, la selección de contenidos escolares en Ciencias Sociales varía de acuerdo a la elección más o menos explícita de una determinada perspectiva cultural, ideológica y política. Desde el punto de vista psicológico lo más importante no son los contenidos en sí mismos, sino cómo influyen en la actividad conjunta de profesores y estudiantes en el aula, y las consecuencias de la relación de las dimensiones culturales, ideológicas y políticas para el desarrollo de aquellas habilidades.

Mauri y Valls (2010) sostienen que el aprendizaje de contenidos sociales se facilita en un clima de aula dialógico, que integre las voces de todos los actores presentes en el contexto escolar y al mismo tiempo evidencie la diversidad de voces que confluyen en los contextos históricos, geográficos, sociales que se estudian.

Las materias que componen el currículum de la educación secundaria constituyen distintas disciplinas escolares y se organizan en torno a ejes o núcleos de temas, problemas o conocimientos. En atención a ello, la presente investigación se focaliza en clases de dos materias de Ciencias Sociales del primer año de la ESB: Historia y Geografía, del Colegio Nacional de la Universidad de La Plata (UNLP),

De acuerdo a los programas oficiales publicados por el Colegio Nacional, en la asignatura Historia del 1º año se formulan los siguientes objetivos:

- Comprender las características particulares del conocimiento histórico, distinguiéndolo de las demás ciencias sociales.
- Comprender el concepto de tiempo histórico.
- Identificar y distinguir los materiales a partir de los cuales es posible avanzar en el conocimiento del pasado humano.
- Distinguir entre cronología y periodización
- Conocer diferentes criterios de periodización.
- Distinguir la ciencia de las creencias.
- Identificar los diferentes planos de la realidad: la economía, la sociedad, el poder político y las manifestaciones culturales.
- Identificar las condiciones que favorecieron la aparición de los Estados antiguos.
- Reconocer la ubicación espacial de las problemáticas abordadas.
- Reconocer la diversidad de Estados. Identificar y comparar formas de gobierno.
- Establecer relaciones entre cambios económicos, estructuras sociales y formas de poder.
- Reconocer la ubicación espacial de las problemáticas abordadas.
- Reconocer las manifestaciones culturales como expresión de relaciones económico-sociales.

En función de estos objetivos se propone un conjunto de contenidos mínimos organizados en tres unidades temáticas, a saber:

- Unidad temática N° 1: la Prehistoria.
- Unidad temática N° 2: Origen del Estado.
- Unidad temática N° 3: El mundo griego.

En el caso de la asignatura Geografía, los objetivos que orientan el desarrollo de la asignatura durante el primer año son:

- Identificar a la Geografía como Ciencia Social.
- Reconocer y analizar diferentes paisajes y sus elementos constitutivos.
- Identificar los procesos sociales y naturales constitutivos y constructivos del espacio geográfico.
- Construir conceptos básicos para la localización geográfica.

- Comprender los criterios de clasificación de los ambientes, las problemáticas ambientales más significativas, y las diversas valoraciones sociales y aprovechamientos de los recursos naturales.
- Reconocer las variables sociodemográficas.
- Relacionar procesos en distintos espacios geográficos.
- Comprender la importancia de los distintos actores sociales, sus roles e intereses en las problemáticas sociales contemporáneas.
- Resolver distintas situaciones problemáticas utilizando los procedimientos, técnicas y recursos propios de las Ciencias Sociales.
- Expresar sus ideas en forma clara, correcta y precisa, utilizando vocabulario adecuado y fundamentando su punto de vista.

Los contenidos que se desprenden de los objetivos enunciados se distribuyen en dos unidades temáticas denominadas: “Las Ciencias Sociales y la Geografía” y “Construcción y organización social del espacio”.

CAPÍTULO 3

DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo general

Contribuir al estudio de la comunicación e interacción oral en el aula para el aprendizaje y la construcción de conocimiento en el área de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria.

3.1.2. Objetivos específicos

- Describir las formas y dinámicas de la interacción oral en clases áulicas de ciencias sociales de la educación secundaria.
- Analizar las implicancias de las distintas formas y dinámicas de la interacción oral entre profesores y estudiantes, y de éstos entre sí, en el aprendizaje escolar.
- Examinar los sentidos y las vivencias de los participantes sobre el aprendizaje y la construcción del conocimiento social en las clases áulicas.
- Reflexionar de manera crítica sobre la interacción oral en relación con los sentidos y vivencias de los participantes, el aprendizaje escolar y la construcción de conocimiento social en el aula.

3.2. Diseño metodológico

La metodología se enmarca en la tradición de investigación cualitativa. Una característica que distingue a este tipo de investigación reside en el modo de abordar los problemas y buscar respuestas (Tayler y Bodgan, 1994). En sentido amplio, se interesa por la complejidad de las interacciones sociales en la vida cotidiana y por el significado que los actores atribuyen a esas interacciones (Vasilachis, 2006).

En esta perspectiva, el presente estudio asume un abordaje etnográfico enriquecido por los aportes de la Antropología Cultural y la Sociología, para indagar la comunicación en aulas de la educación secundaria, en particular, las formas y dinámicas de interacción oral entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí en clases de asignaturas del área de Ciencias Sociales.

La investigación antropológica en educación a través de la práctica etnográfica posibilita una mirada profunda y reflexiva de los procesos educativos, por su capacidad de desentrañar la complejidad de la red de interacciones y, por consiguiente, revelar la heterogeneidad de experiencias vividas en las escuelas (Rockwell, 2009).

En línea con los objetivos trazados en esta tesis, se propone una triangulación metodológica mediante las siguientes técnicas de recolección de datos: por un lado, observaciones y registro de campo, y por otro, entrevistas a profesores, a grupos de estudiantes y a la coordinadora del área en la institución. Esta triangulación tiene como finalidad la validación de los resultados que exige un estudio cualitativo. Las observaciones y las entrevistas se desarrollan en función de las dimensiones de análisis del estudio.

En lo referente a la elección del campo de investigación, el estudio se apoya en la necesidad de generar propuestas pedagógicas para mejorar las situaciones y experiencias de los estudiantes de la educación secundaria, a fin de promover en ellos el acceso al conocimiento en una perspectiva de inclusión social y educativa. Con esta finalidad, la indagación de clases áulicas resulta un aporte para pensar estrategias pedagógicas como *puentes* en la apropiación y construcción de conocimientos, entre estudiantes que provienen de culturas escolares diversas. Por otra parte, la delimitación del estudio al área de la Ciencias Sociales se justifica por las implicancias que tiene el aprendizaje de estos conocimientos para la formación ideológica, política y cultural de los jóvenes, y la convivencia social.

3.2.1. Técnicas de recolección de datos

3.2.1.1. Observación y registro de clases áulicas

En la investigación cualitativa la técnica de observación de campo conjuga descripciones detalladas de sucesos, personas, acciones y objetos en escenarios, bajo la forma de notas de campo. Esta técnica permite explorar en detalle el área de interés, buscando patrones de conducta y relaciones (McMillan y Schumacher, 2005).

Según algunos autores (Coll, 2010; Edwards & Mercer, 1994), la línea psicológica de investigación observacional de la interacción en el aula se ha concentrado en las reglas básicas implícitas que operan en el discurso en la clase, con especial atención al discurso empleado por los profesores para estructurar, apoyar y evaluar el aprendizaje

de los estudiantes. En contrapunto, el estudio planteó observaciones detalladas de los intercambios orales en las clases áulicas para explorar las características de la dinámica comunicacional y establecer relaciones con los aprendizajes y la construcción de conocimientos. No se observó la estructura lingüística de los intercambios orales sino, antes bien, el contenido de aquello que hablan los profesores y estudiantes y de éstos entre sí, y las formas que asumen esos intercambios en el contexto del aula.

La observación de clases se realizó en grupos de aulas del primer año de la Educación Secundaria Básica (ESB), en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Las clases fueron de dos asignaturas del área de las Ciencias Sociales: Historia y Geografía. En total se observaron 7 clases (3 clases de Historia y 4 clases de Geografía), lo que implicó un total aproximado de 440 minutos de observación (240 minutos de clases de Historia y 200 minutos de Geografía).

La observación se complementó con grabaciones y/o registros de campo (ver Anexos I y II). Las grabaciones facilitaron a posteriori analizar críticamente el contenido, las dinámicas y formas de las interacciones orales entre profesores y estudiantes en los distintos momentos de las clases. Los registros fueron una herramienta de gran utilidad en nuestro proceso de investigación, no sólo porque permitieron apuntar los sucesos del aula, sino también, como un espacio de reflexión que ayudó, entre otras cuestiones, a la problematización de la realidad y caracterización del objeto de estudio.

En atención a los objetivos de esta tesis, los registros de campo posibilitaron describir los intercambios comunicativos como procesos situados en los contextos áulicos y los procedimientos de los que se valen los actores para configurar los procesos de construcción de conocimiento; las estrategias docentes para abordar los temas, orientar discusiones, participar de las actividades y promover experiencias compartidas.

3.2.1.2. Entrevistas

Las entrevistas en profundidad se realizaron mediante encuentros presenciales individuales y grupales entre la investigadora y los actores, dirigidos a indagar las

experiencias o situaciones vinculadas al objeto de la investigación, de acuerdo a sus propias interpretaciones.

En contraposición con un intercambio formal y estructurado de preguntas y respuestas, en esta tesis las entrevistas asumieron un modelo de conversación en condiciones específicamente preparadas y se aplicaron a un conjunto de 2 profesores, 2 grupos de 4 estudiantes cada uno y la coordinadora del área en la institución (Anexos III, V, VI y VII). Las entrevistas a los estudiantes se complementaron con reflexiones escritas por ellos sobre los aspectos, a su juicio, sobresalientes del intercambio (Anexo IV)

La conversación con los distintos actores tuvo como principal finalidad profundizar la indagación respecto de las implicancias subjetivas de las distintas dinámicas de interacción en las clases y su relación con los aprendizajes escolares. En especial, los distintos sentidos y vivencias en torno al conocimiento, las actividades, la interacción y participación y el aprendizaje.

3.2.2. Dimensiones de análisis

En línea con los fundamentos y objetivos específicos trazados en esta tesis, la indagación de las formas y dinámicas de la comunicación e interacción oral en el aula, en el área de las ciencias sociales de la educación secundaria, se apoyó en las siguientes dimensiones de análisis:

§ Contexto de la interacción.

§ Sentido y vivencia de la interacción.

§ Aprendizaje y construcción del conocimiento en la interacción.

Estas dimensiones aluden a relaciones entre componentes implícitos y explícitos de la interacción oral en las aulas y engloban categorías conceptuales. Dichas categorías sirvieron para la identificación de referentes empíricos de la observación de clases y las entrevistas a profesores, grupos de estudiantes y coordinadora institucional. El Esquema N° 2 presenta las relaciones que se establecieron en la investigación entre las dimensiones de análisis.

Esquema N° 2. Relaciones entre dimensiones de análisis de la interacción oral y el aprendizaje en clases de la educación secundaria.

Interacción oral

DIMENSIÓN INTERSUBJETIVA EXPLÍCITA	DIMENSIÓN INTERSUBJETIVA IMPLÍCITA
<i>Contexto de la interacción</i>	<i>Sentido y vivencia de la interacción</i>
<i>Espacio social y semiótico de la interacción para la construcción compartida de saberes.</i>	<i>Sentido y vivencia de las formas de interacción y participación en las actividades del aula.</i>
DIMENSIÓN RELACIONAL IMPLÍCITA -EXPLÍCITA	

Aprendizaje y construcción de conocimiento

El discurso en la clase como formas de mediación en la construcción de saberes específicos.

3.2.2.1. Contexto de la interacción

Esta dimensión refiere a diversos aspectos sociales y semióticos que se hacen explícitos durante la interacción de los participantes, que ellos conocen y entienden, y que contribuyen a crear el sentido de lo dicho en la clase (Edwards & Mercer, 1994). Representa el espacio mental del lenguaje, donde circulan saberes específicos. La conformación de este espacio no está dada sólo por las características físicas y sociales de la interacción que pueden ser captadas por el observador externo, sino también, por las características subjetivas plenas de sentido para los propios participantes (Correa Restrepo, 2006). Esto último conduce a analizar el contexto como un sistema de significados compartidos en la situación áulica en la que tienen lugar los intercambios comunicativos. Entre los elementos objeto de análisis se destacan: la intencionalidad propia de la interacción comunicativa, las convenciones, reglas y condiciones de la comunicación, los conocimientos o fuentes comunes de información, la experiencia y relación entre los participantes, las tareas u objetivos que comparten y la experiencia que ellos tienen de interacciones similares (Mercer, 2001).

3.2.2.2. Sentido y vivencia de la interacción

En línea con los fundamentos expuestos, esta dimensión alude al sentido que adquieren para los participantes las formas de interacción y participación en las actividades del aula. Este sentido entrelaza sus vivencias (Erausquin & cols. 2016) en torno a esas formas, que incluyen elementos tales como las valoraciones y actitudes frente a los acuerdos, las tensiones y los conflictos surgidos en el desarrollo de la clase, en la organización o realización de las tareas, como también frente a las expectativas, necesidades, temores, creencias e intereses de sujetos y grupos. La caracterización de estos aspectos no se apoya en el análisis segmentado de elementos o partes de la participación, antes bien, se comprende como un sistema complejo, dinámico, relacional e implícito de sentidos y vivencias, que integra al pensamiento, el comportamiento y el afecto de los participantes en el espacio del aula (Leontiev, 1992 citado por González Rey, 2010).

3.2.2.3. Aprendizaje y construcción de conocimiento

Esta dimensión aborda el discurso del docente y de la conversación en las clases áulicas como forma de mediación que operan en la ZDP para la internalización, comprensión y reconceptualización de saberes específicos (Cazden, 1991). Se focaliza en la valoración cognoscitiva del discurso y la colaboración entre pares en la interacción oral, para producir cambios internos que favorecen el aprendizaje y la construcción del conocimiento. La configuración de esta dimensión conjuga diversos aspectos que emergen de modo implícito y explícito en la interacción oral. Entre otros, se distinguen las explicaciones y preguntas del docente y de los estudiantes, los tipos de ayuda y orientaciones que se ofrecen en la clase, los modos de conversación, las variaciones en el habla de dominio específico de las asignaturas y el uso de los recursos semióticos.

El Cuadro N° 2 expone las dimensiones de análisis descritas, los referentes empíricos y algunas preguntas planteadas a modo de guía de la investigadora para abordar estas dimensiones en la observación áulica.

Cuadro N° 2. Dimensiones de análisis de la investigación, referentes empíricos y preguntas para la observación de clases de primer año de educación secundaria.

Dimensiones de análisis	Referentes empíricos	Preguntas orientativas[1]
Contexto de la interacción	<p>Conocimientos y significados, experiencias compartidas en la situación áulica.</p> <p>Características de las actividades de la clase</p> <p>Dinámicas de la interacción comunicativa.</p>	<p>¿Qué objetivos se proponen en la clase? ¿Cómo plantea el docente estos objetivos y las tareas?</p> <p>¿Cuáles son los conocimientos o fuentes comunes de información entre los participantes? ¿Qué experiencias previas comparten los participantes sobre el tema y/o actividades de la clase? ¿Cómo apela el docente a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo se organizan los intercambios orales que acontecen durante la clase? ¿Qué características tienen estos intercambios? ¿Quién/es los inician?</p> <p>¿Qué momentos de la clase se destinan a la discusión y/o conversación? ¿Cómo gestiona el docente los intercambios? ¿Qué motivos dan inicio a esos intercambios?</p> <p>¿Cómo interactúan oralmente los estudiantes durante la clase? ¿En qué circunstancias o momentos lo hacen? ¿Qué diferencias se observan en las interacciones de los estudiantes con el docente, y entre sí?</p> <p>¿Cómo se encuentran organizados los alumnos durante el trabajo en clase? ¿Se trabaja de manera individual o grupal? ¿Se conserva esta organización a lo largo de todo el trabajo? En el caso de que trabajen distribuidos en grupos, ¿cuántos alumnos conforman cada uno? ¿Quién o quiénes deciden la composición de los grupos? ¿Cómo se organiza el trabajo en los grupos?</p>

<p>Sentido y vivencia de la participación.</p>	<p>Valoraciones, actitudes sobre los acuerdos, tensiones y conflictos en el desarrollo de la clase.</p> <p>Expectativas, necesidades, temores, creencias e intereses de sujetos y grupos.</p>	<p>¿De qué modo participan los estudiantes en los distintos momentos de la clase? ¿Qué características tienen los distintos modos de participación?</p> <p>¿Qué relaciones se da entre los participantes de la clase (tensiones, conflictos, resistencias a la tarea, cooperación armónica, competencia)? ¿Cómo interviene el docente en esas relaciones?</p> <p>Durante los debates y conversaciones en la clase, ¿Se respetan los turnos del habla? ¿Se escuchan entre todos los participantes? ¿Qué diferencias aparecen en los modos de expresarse y las formas de opinión? ¿Qué actitudes surgen frente a las esas diferencias?</p> <p>¿Cómo participan los estudiantes en la resolución de problemas y la toma de decisiones? ¿Qué dificultades surgen en la realización de la tarea?</p> <p>¿Cómo es el clima áulico? ¿Qué disposiciones se observan frente al docente, los compañeros, las normas, etc.?</p>
<p>Aprendizaje y construcción del conocimiento.</p>	<p>El discurso del docente y la conversación entre iguales en las clases áulicas.</p> <p>Formas de andamiaje para la internalización, comprensión y reconceptualización de saberes específicos</p>	<p>¿Cómo son las explicaciones del docente? ¿Qué ayudas ofrece para elaborar conceptos (reestructuraciones de las intervenciones, expansión de explicaciones, reconceptualizaciones, etc.)</p> <p>¿Se relaciona el tema de la clase con los contenidos trabajados previamente? ¿De qué modo el docente retoma esos contenidos? ¿Propone ejemplos? ¿Qué materiales utiliza? ¿Cómo los introduce?</p> <p>¿Qué recursos semióticos se usa en la clase para apoyar el aprendizaje?</p> <p>¿Cómo se dirige el docente a los estudiantes para lograr su atención?</p>

		¿Qué tipo de preguntas formulan los participantes de la clase? ¿De qué y cómo se conversa en la clase? ¿Cómo varían los modos de conversación en la clase? ¿Cómo orienta el docente la conversación en la clase? ¿Promueve que los estudiantes comenten experiencias y/o compartan ideas?
--	--	--

[1] Estas preguntas toman como fuente la “*Guía para la realización de la práctica profesional supervisada (PPS) en escenarios educativos*” elaborada por el equipo docente de la cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología, UNLP, Año 2018.

El Cuadro N° 3 muestra las preguntas orientativas de las entrevistas a los profesores, a los grupos de estudiantes y a la coordinadora institucional del área.

Cuadro N° 3. Preguntas orientativas de las entrevistas.

Preguntas orientativas de la entrevista a profesores	Preguntas orientativas de la entrevista a estudiantes	Preguntas orientativas de la entrevista a la coordinadora del área
¿Qué objetivos/aprendizajes se propone usted en la enseñanza de la Historia/Geografía? ¿Qué conocimientos, experiencias previas tienen los estudiantes sobre la Historia/Geografía? ¿Qué estrategias/recursos Ud. usa para favorecer la participación, el intercambio entre los estudiantes? ¿Qué temas/problemas favorecen la discusión o el	¿Qué diferencias encuentran entre la educación primaria la escuela secundaria? ¿Cómo es el grupo? ¿Cómo se relacionan entre ustedes? ¿Se ayudan mutuamente? ¿Cómo les está yendo académicamente en las materias? ¿Cuáles son las asignaturas que les gusta más y cuáles menos? ¿Qué materias les resulta más fáciles y cuáles más difíciles? ¿Por qué son más fáciles o difíciles?	¿Cuál es su función en la institución? ¿Cuáles son los propósitos de la enseñanza del área, en el primer año de este Colegio? ¿Cuáles son las dificultades u obstáculos que encuentra a nivel institucional en los aprendizajes de los estudiantes de primer año en este área? ¿Hay acuerdos

intercambio en las clases?	¿Qué actividades o tareas les ayuda a comprender mejor los temas? ¿Cómo se dan cuenta que entendieron?	institucionales respecto de las prácticas de enseñanza de los conocimientos del área?
¿Qué diferencias observa en los modos de interacción o participación de los estudiantes en las clases?	¿Estudian solos o en grupo? ¿Cómo resuelven las tareas que les resultan difíciles? ¿Qué hacen cuándo no comprenden algo o no pueden resolver las tareas? ¿Piden ayuda? ¿A quién/es?	¿Existen acuerdos interdisciplinarios?
¿Cómo trabajan los estudiantes en las clases? ¿De manera grupal, individual? ¿Cómo se organizan para trabajar grupalmente?	¿En qué clases participan más? ¿Cómo participan?	¿Se presentan actividades o modalidades de trabajo comunes en el área a nivel institucional?
¿Cómo son los intercambios de los estudiantes cuando trabajan grupalmente?	En las clases Historia y Geografía, ¿Qué temas les resultan más interesantes? ¿Qué actividades les parece que los ayuda a entender mejor los temas o son más útiles para aprender?	¿Hay acuerdos de criterios de evaluación de los aprendizajes?
¿Cómo se relacionan, interactúan los estudiantes en la clase?	¿Conocen los temas antes de comenzar a trabajarlos? ¿Encuentran diferencias con las clases de otras materias?	
¿Qué problemas, obstáculos surgen a menudo en las clases?	¿Cómo son intercambios en las clases de Historia y Geografía? ¿Qué preguntas se hacen?	
¿Cuáles son sus necesidades, intereses, expectativas de los estudiantes sobre las clases de Historia/Geografía?	¿Suelen debatir o discutir en las clases? ¿Cómo son esos debates? ¿Quiénes participan?	
¿Cuáles son las diferencias en los modos de participación y las maneras con que expresan sus opiniones, intereses, etc.?	¿Cómo trabajan en las clases de Historia y Geografía? ¿De manera grupal o individual?	
¿Qué experiencias, actividades, recursos de enseñanza facilitan el aprendizaje de la Historia/Geografía?	¿Cómo se conforman los grupos? ¿Cómo se organizan para resolver las actividades grupales? ¿Siempre se agrupan de la misma manera?	
¿Qué aspectos considera importante tener en cuenta en las explicaciones de los temas?	¿Cómo estudian en estas materias?	

¿Qué estrategias de enseñanza apoyan o ayudan a la comprensión de los temas?	¿Qué cambiarían de estas clases?
¿Cuáles son las dificultades más comunes de los estudiantes en el aprendizaje de la Historia/Geografía?	¿Sienten que le son útiles los temas que están aprendiendo en las clases de Historia y Geografía? ¿Para qué creen que les sirven?

3.2.3. Participantes

La selección de los participantes de esta investigación fue intencionada y abarcó un grupo de estudiantes de aula (N=30), dos profesores a cargo de las asignaturas Historia y Geografía, del primer año de la educación secundaria y la coordinadora del área del Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP.

Las razones de la elección de los participantes se fundaron en las mayores facilidades de acceso de la investigadora a esta institución educativa en el marco de diversas actividades académicas que viene realizando desde la cátedra universitaria de pertenencia, la disposición de las autoridades escolares y la posibilidad de contacto con la coordinadora del área, los profesores y grupos de estudiantes. Asimismo, se destacan dos cuestiones que gravitaron en la delimitación del campo: por una parte, el conocimiento personal de la investigadora de las particularidades del contexto de la educación secundaria básica (ESB), en especial, por la experiencia como docente y orientadora de los primeros años de este nivel educativo en otro establecimiento de la UNLP. Por otra, el carácter experimental del Colegio Nacional, de acuerdo a lo establecido en el Artículo 12° del Estatuto de la UNLP.

“Las enseñanzas de educación inicial, primaria y secundaria de la Universidad, tendrán carácter experimental y se orientarán en el sentido de contribuir a su perfeccionamiento e integración con la enseñanza superior del país. En ese sentido, el sistema de pregrado universitario centra sus estrategias en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, incentivando la autoevaluación institucional, diseñando acciones que promuevan el apoyo y seguimiento académico para aumentar los

niveles de retención; ofreciendo herramientas de formación y capacitación continua para la enseñanza primaria y secundaria”.

Las justificaciones expuestas confieren un sesgo a esta investigación y los alcances de la misma, por lo que las acciones metodológicas no pretenden reflejar el universo de las interacciones en el aula ni el tipo de objetivos de los profesores que predominan en las escuelas secundarias, a nivel local y nacional. Los resultados obtenidos asumen un carácter contextualizado y situacional, basados en la exploración empírica y la reelaboración conceptual de un fenómeno educativo en una escuela de la Universidad Nacional de La Plata con determinadas organizaciones y condiciones áulicas.

3.3. Procedimiento de análisis de la información.

El análisis de la información recogida en las observaciones, las entrevistas y las reflexiones escritas de los estudiantes tomó en consideración las dimensiones antes señaladas. El procedimiento se detalla a continuación.

- a) Las clases observadas fueron grabadas y se transcribieron de manera rigurosa. Se sistematizaron las transcripciones con los registros de campo.
- b) En las transcripciones de las observaciones se identificaron episodios y ciclos relevantes en las clases para el análisis de la interacción oral y el aprendizaje (ver Anexos I y II).
- c) Se describieron las actividades desarrolladas en cada uno de los episodios de las clases y las formas de interacción en torno a aquellas. El procedimiento se apoyó en la construcción de cuadros (Ver Capítulo 4) para facilitar la visualización de los aspectos más importantes de la dinámica de las interacciones.
- d) Luego, se caracterizaron las formas de interacción oral en las actividades más típicas de las clases: la conversación, la lectura colectiva y el trabajo individual y grupal. Estas formas de interacción se ilustraron con fragmentos breves pero representativos de los intercambios, para profundizar en el análisis y la interpretación.
- e) Con relación a las entrevistas, se transcribieron rigurosamente las declaraciones de los estudiantes, los profesores y la coordinadora institucional, como también las reflexiones escritas de los mismos estudiantes. (Ver Anexos III a VII).

f) Se realizó una lectura detallada de las transcripciones en función de las dimensiones de análisis del estudio. La información se organizó en torno a cuatro categorías funcionales para la comunicación de los resultados: los conocimientos, las actividades, la interacción y participación, y el aprendizaje. Se seleccionaron fragmentos de las declaraciones de los profesores, los estudiantes y la coordinadora del área, para ilustrar estas categorías.

CAPÍTULO 4

CONTEXTO DE LA INTERACCIÓN ORAL, APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO

En este apartado se expone el análisis de las formas y dinámicas de la interacción oral observadas en clases de Historia y Geografía de la educación secundaria. Estas formas y dinámicas configuran el contexto social y semiótico en el que se produce el aprendizaje y la construcción del conocimiento compartido.

En primer lugar, se describe el contexto de la dinámica comunicacional, en términos de secuencias de episodios y ciclos observados en el desarrollo de las clases, considerando la variedad y extensión.

En segundo lugar, se examinan las formas de interacción oral en los episodios y actividades de las clases. Estas forman dan cuenta de distintos aspectos que intervienen en la mediación de los aprendizajes y la construcción de saberes específicos.

Finalmente, se presenta algunas consideraciones generales que sintetizan el análisis del conjunto de las formas y dinámicas que configuran el contexto de la interacción en las clases observadas de Geografía

4.1. Contexto de la interacción oral: episodios y ciclos

En las clases de Historia y Geografía observadas se identifican distintas secuencias de episodios de interacción oral en torno a diferentes tópicos, temas y problemas. Las posibilidades de análisis de estos episodios se despliegan a través de la delimitación de las dinámicas de intercambios, como también, de su interpretación en el conjunto de la secuencia.

Los episodios ponen de relieve una dinámica comunicacional, de movimientos cíclicos variables en cantidad y extensión, que se repiten a lo largo de las clases, con intervenciones del docente y/o de los estudiantes. Estos movimientos se caracterizan por:

- a. *La apertura del ciclo de interacción*
- b. *La reacción e interacción de los participantes*
- c. *El cierre de la interacción en el ciclo*

Cabe aclarar que la demarcación de estos movimientos no se presenta de manera rígida en la dinámica comunicacional, antes bien son funcionales a los propósitos del estudio. No obstante, tanto en los episodios como en los ciclos se registran cambios en las situaciones comunicativas de las clases, que en muchas oportunidades se expresan mediante marcadores del discurso tales como: “bien”, “bueno”, “entonces”, “verdad”, “¿entendieron?”. El Cuadro N° 4 detalla los episodios identificados en las clases de Historia y Geografía y la cantidad de ciclos que abarcan cada uno de ellos.

Cuadro N° 4. Episodios y ciclos en clases de Historia y Geografía		
N° Clase/ Asignatura	Episodios	N° de Ciclos
1.Historia (120 minutos)	1. Revisión del tema: la ganadería y la agricultura en la revolución neolítica	6
	2. Intervención divina como explicación de la revolución agrícola	7
	3. La primera civilización	6
2.Historia (40 minutos)	1. Revisión de conceptualizaciones	2
	2. El espacio geográfico y las ciudades	3
	3. Las primeras civilizaciones de la Mesopotamia	4
3.Historia (80 minutos)	1. La evaluación	5
	2. Los sumeros	8
4.Geografía (40 minutos)	1. Continuación trabajo práctico grupal sobre relieve	1
	2. Evaluación oral individual	1
5.Geografía (80 minutos)	1. Continuación trabajo práctico grupal sobre relieve	1
	2. Evaluación oral individual	1
6.Geografía (40 minutos)	1. Evaluación del trabajo práctico grupal	1
	2. La atmósfera	2
	3. Clima y tiempo	7
7.Geografía (40 minutos)	1. Recapitulación de contenidos previos	3
	2. Elementos del clima	7

Los episodios y los ciclos actúan como armazón para organizar los intercambios orales en el contexto de la interacción, como también, la actividad social y mental de los participantes. De este modo, ofrecen pistas al profesor y a los estudiantes respecto a cuándo hablar, con qué actitud hablar y el propósito del intercambio. Esta

apreciación se ilustra en el fragmento del episodio “Revisión de tema: la ganadería y la agricultura en el neolítico”, del Cuadro N° 5.

Al inicio del fragmento, el profesor abre la discusión grupal sobre los puentes que el texto establece con el presente. A partir de una opinión aportada por un estudiante en el movimiento de reacción, propone al grupo intercambiar ideas sobre el contenido del texto. Otra estudiante ofrece un argumento (*“El sufrimiento del animal no justifica el éxito de la revolución”*) que el profesor recoge e invita a discutir. Frente al silencio del grupo, activa los conocimientos previos sobre el *feedlot* para impulsar el intercambio. Un estudiante explicita su razonamiento al grupo, que muestra la reconstrucción personal de una idea del texto. Finalmente, el profesor, retroalimenta la respuesta del estudiante, retoma la opinión del autor del texto y articula el contenido con un tema de actualidad.

Cuadro N° 5. Interacción oral en el fragmento del episodio “Revisión del tema: la ganadería y la agricultura en el Neolítico”.	
<i>Apertura</i>	El profesor pregunta si se hace un puente con el presente en ese texto. <i>Algunos estudiantes responden que sí.</i> <i>Profesor:</i> ¿Sí? A ver... ¿qué puentes se les ocurre que hay?
<i>Reacción</i>	<i>Un estudiante ofrece una opinión//</i> <i>Profesor:</i> O sea, que según lo que vos leíste parecería// te parece que el texto dice que antes los animales se usaban para trabajar pero que ahora sufren menos, digamos... <i>El estudiante sigue explyándose</i> <i>Profesor:</i> ¿Qué opinan de lo que dice el compañero? ¿Dice eso el texto? ¿Alguien leyó otra cosa? ¿Entendió otra cosa? Estamos para entender e intercambiar ideas sobre el texto// <i>Una estudiante responde:</i> El sufrimiento del animal no justifica el éxito de la revolución <i>Profesor: (repite la respuesta).</i> El sufrimiento del animal no justifica el éxito de la revolución del neolítico// ¿qué les parece esta idea? Está buena. ¿Qué les parece? <i>Silencio.</i> <i>Profesor:</i> ¿Alguien piensa otra cosa, leyó otra cosa? ¿Recuerdan cuando hablamos de feedlot? (<i>algunos asienten</i>) ¿Que se acuerdan de eso del feedlot?// <i>Estudiante:</i> Buscaban animales, ¿no? , y los que eran, por así decirlo, domesticables, en el sentido de que no se comportaban mal adentro del rebaño, por ejemplo la oveja, se lo quedaban, y los que no, o sea, lo que tenían otras actitudes // que se querían escapar todo el tiempo, o que le hacían daño a las otras, al rebaño, ya los sacaban y las comían...para consumo.
<i>Cierre</i>	<i>Profesor:</i> Exacto. Por lo cual, el texto un poco lo que nos invita a pensar, independientemente de la opinión del autor y de las formas en que cada uno de ustedes opinen en torno al maltrato animal...Yo elegí este texto porque me parecía que era un tema que hoy está en boga y que el puente que hacía entre el pasado y el presente el autor estaba muy interesante. La ganadería es una técnica que consiste en la cría de animales// y es una forma de producir alimentos propio de la revolución neolítica.

4.1.1. Episodios y ciclos de la interacción oral en las clases de Historia

En las clases observadas de Historia se identifican distintas dinámicas comunicacionales, más o menos abiertas y extensas, en función del tipo y cantidad de intervenciones del profesor y participaciones de los estudiantes. Los episodios de interacción oral en estas clases son variables en cantidad, heterogéneos en las formas de intervención y articulados entre sí.

El Cuadro N° 6 muestra la dinámica de interacción oral en un fragmento del episodio que denominamos “Intervención divina como explicación de la revolución agrícola”. Los ciclos de movimientos se apoyan en un intercambio dialógico sobre la información recuperada de un texto que aborda la revolución neolítica, para orientar la comprensión por parte de los estudiantes del trabajo del historiador y de la construcción del conocimiento histórico. Primero, bajo la guía del profesor, los estudiantes van relacionando una imagen del material de lectura (el Göbekli Tepe, una construcción antigua) con sus saberes previos acerca del período neolítico y las sociedades nómades. El profesor articula las ideas aportadas por los estudiantes con las explicaciones que construyen los historiadores. En el segundo ciclo de movimientos, el profesor recoge la problematización en torno a la imagen, invita a los estudiantes a leer la explicación ofrecida por el autor del texto, y establece relaciones con el proceso de formulación de hipótesis de carácter cultural, ideológico y religioso, por las cuales el ser humano se volvió sedentario. El tercer ciclo se inicia a partir de la lectura de un fragmento del texto indicado por el profesor. Una característica saliente de gran parte de la dinámica de este ciclo es que se genera a partir de ideas aportadas por los estudiantes (por ejemplo, *¿puede ser que todos los cazadores- recolectores se hayan juntado cuando todavía eran nómades, y hayan hecho una estructura como el último lugar de recuerdo donde fueron nómades?, ¿cómo iban a saber que iban a dejar de ser nómades?*). En el cuarto ciclo, el profesor recoge las hipótesis de los estudiantes y los invita a avanzar en la lectura, para luego explicar con sus propias palabras las justificaciones del autor del texto. Finalmente, el profesor relaciona el tema del texto con el aporte de la ciencia genética sobre la domesticación del trigo y su vinculación con el surgimiento de la aldea.

Cuadro N° 6. Interacción oral en un fragmento del episodio “Intervención divina como explicación de la revolución agrícola”	
Ciclo N° 1	
<i>Apertura</i>	<p><i>Profesor:</i> Bueno creo que estamos más o menos en tema como para arrancar con lo que tenemos que hacer, que es dialogar con ustedes sobre este concepto//</p> <p><i>El profesor anota en el pizarrón “Intervención divina como explicación de la revolución agrícola”. Luego lee en voz alta el título que escribió en el pizarrón.</i></p> <p><i>Estudiante:</i> ¿lo copiamos profe?</p> <p><i>Profesor:</i> No, no, todavía no. Es para focalizar lo que quiero que veamos.</p> <p><i>Profesor:</i> Lo leímos, ¿sí? // Entonces tenemos que terminar de explicar ese tema. Para eso vamos a leer algunas cosas, ¿sí? Si tienen el texto a mano (<i>los estudiantes sacan el texto y buscan la página que les indica el profesor</i>) // Bueno, fíjense en la 25, miren la imagen que está ahí, ¿sí? El que no la tiene que se arrime a un compañero. ¿Recuerdan esa imagen que está ahí, qué era?</p>
<i>Reacción</i>	<p><i>Varios estudiantes contestan Sí. Hablan a la vez, respondiendo a la pregunta del profesor.</i></p> <p><i>Profesor:</i> Bien. Y estaba escondida en un lugar que se llamaba...</p> <p><i>Estudiante:</i> Göbekli Tepe</p> <p><i>Profesor:</i> Göbekli Tepe, bien. ¿Y por qué son tan importantes esas piedras?</p> <p><i>Varios estudiantes quieren responder.</i></p> <p><i>El Profesor habilita la palabra a una estudiante que aporta una explicación.</i></p>
<i>Cierre</i>	<p><i>Profesor:</i> Muy bien //Ahí nos encontramos con esas estructuras//El texto decía que pesaban 7 toneladas, medían 5 metros. Son grandes monumentos difíciles de transportar. Porque cuando el investigador, arqueólogo encuentra estas estructuras // se fijan en la data, hacen un proceso de datación, la datan más o menos en el mismo momento de la revolución agrícola, la revolución neolítica, aproximadamente en el 9500 AC. // son sociedades que están en el proceso de transición al neolítico //son sociedades cazadoras y recolectoras, nómades, ¿por qué van a hacer una estructura gigantesca, que no se puede trasladar, si se están moviendo de un lugar a otro? ¿Por qué van a hacer esto si no se quedan en un lugar fijo?</p> <p>Y acá hay un problema //¿Se acuerdan que yo les dije, cuando empezamos las clases “Vamos a intentar entender cómo trabaja el historiador”? Y el historiador se pregunta estas cosas //¿por qué una sociedad nómada va a hacer una estructura difícil, por no decir imposible, de transportar? //¿Y seguramente a ustedes se les disparan un montón de explicaciones de por qué lo hicieron, ¿o no? (<i>estudiantes asienten</i>). Bueno//así trabaja la cabeza del historiador. Se le ocurren explicaciones y después las tiene que contestar, las tiene que comprobar.</p>
Ciclo N° 2	
<i>Apertura</i>	<p><i>Un estudiante menciona lo que ve en imagen, varios comienzan a opinar. Otro estudiante menciona que en la imagen se ve que los dioses tenían forma de animales.</i></p> <p><i>Profesor:</i> Acá se empieza a delinear una interpretación sobre qué significa// por eso quería que miraran la imagen// es una invitación a ver qué se le ocurrió a este historiador para este problema de estas estructuras // vamos a leer una parte// la página 25 arriba // el primer párrafo, ¿sí? ¿Alguien se anima a leer en voz alta los demás seguimos la lectura?</p> <p><i>Algunos estudiantes levantan la mano. El profesor señala a una estudiante</i></p> <p><i>Profesor:</i> //El primer párrafo, ¡fuerte! Los demás sigan la lectura. El que no tiene la fotocopia se arrima con algún compañero para que todos podamos seguir. Dale.</p>
<i>Reacción</i>	<p><i>Estudiante: lee el fragmento indicado. El profesor escribe en el pizarrón “Grandes</i></p>

	<p><i>monumentos difíciles de transportar (9500 AC)”</i></p> <p><i>Profesor:</i> Los tiempos ágrafos... recuerdan qué es un tiempo ágrafo, ¿no? (<i>estudiantes asienten</i>). Bien, los tiempos ágrafos “obligan”... fíjense que está entre comillas... a pensar en lo material y no en lo ideológico. Ahora vamos a trabajar sobre esto, ¿sí?</p>
<i>Cierre</i>	<p><i>Profesor:</i> El compañero cuando recién me mostraba la imagen decía “bueno acá hay un tótem”. Él está intentando hacer lo que algún historiador quizá podría haber hecho // descubrir en una imagen lo ideológico, lo simbólico, lo cultural. Los tiempos ágrafos nos obligan siempre a pensar en lo material porque no tenemos fuentes escritas. No sabemos cabalmente en qué creía esta civilización // cuando los historiadores trabajan, en los tiempos ágrafos, trabajan en la prehistoria // es posible hacer historia cultural en los tiempos ágrafos. Es muy difícil, pero es posible.</p> <p><i>Estudiante:</i> ¿historia?</p> <p><i>Profesor:</i> Historia cultural, es decir, alejarnos un poco de la fuente material e intentar explicar // una hipótesis cultural sobre el origen, por ejemplo, del neolítico // El compañero decía “bueno la sociedad avanzó y nos volvimos sedentarios, el ser humano conoció la naturaleza, empieza a reconocer la naturaleza y nuestra especie se vuelve sedentaria”. Entonces el autor... les adelanto un poco la hipótesis... // ¿no puede ser que en realidad haya habido motivaciones culturales, ideológicas, religiosas por las cuales el ser humano se vuelve sedentario? Es una posibilidad, entre otras. Bueno, a mí me pareció interesante que podamos analizar... y a partir // de estas estructuras que aparecen ahí, el autor está presentando alguna idea sobre esto.</p>
Ciclo N°3	
<i>Apertura</i>	<p><i>Estudiante (levanta la mano y pregunta):</i> ¿por qué sería religiosa?</p> <p><i>Profesor:</i> no sabemos si es religiosa // puede ser política también. El autor lo va a explicar mejor que yo... Vamos a avanzar un poquito en la lectura // (<i>Toma la fotocopia de un estudiante y revisa el texto</i>). En la página 26 chicos, el segundo párrafo hay que leer .</p> <p><i>Los estudiantes buscan en el texto la página indicada por el profesor.</i></p>
<i>Reacción</i>	<p><i>Un estudiante pide leer.</i></p> <p><i>Profesor:</i> Pero en voz alta, así escuchan todos... Vamos.</p> <p><i>Estudiante lee en voz alta el párrafo indicado por el profesor.</i></p> <p><i>El profesor le pide que lea nuevamente la última oración. El estudiante repite la lectura.</i></p> <p><i>Profesor: (repite la última oración que leyó el estudiante).</i> “Sólo un sistema ideológico o religioso complejo podría sostener tal empresa”. Entonces acá se hace la pregunta el historiador: ¿por qué una sociedad de cazadores- recolectores va a construir ese pedazo de estructura? // No sirven para nada, no es un matadero de mamut, ni siquiera es un lugar que te protege de la lluvia, son estructuras abiertas. ¿Por qué van a gastar tanto esfuerzo y tanto tiempo en hacerlas? // Alguna razón tiene que existir... Y además, si los grupos de cazadores-recolectores, venimos diciendo que las bandas, los clanes son chiquitos, son grupos de 20, 30 seres humanos, un grupo sólo no puede haber hecho semejante estructura, tiene que haber existido colaboración.</p> <p><i>Estudiante:</i> Profe, podría haber sido un grupo grande //</p> <p><i>Profesor:</i> Bueno, ahí empieza a aparecer una explicación....</p> <p><i>Estudiante (levanta la mano y explica):</i> dejaron de ser nómades, y bueno por ahí decidieron juntarse todos los grupos de cazadores y recolectores // para recordar el último lugar donde fueron nómades.</p> <p><i>Profesor:</i> ¿Qué les parece esa hipótesis?</p> <p><i>Una estudiante dice que no escuchó. El profesor le pide al estudiante anterior que repita su</i></p>

	<p><i>idea.</i></p> <p><i>Estudiante:</i> puede ser que todos los cazadores-recolectores se hayan juntado cuando todavía eran nómades, y hayan hecho una estructura como el último lugar, de recuerdo, donde fueron nómades.</p> <p><i>Profesor:</i> esa hipótesis para mí tiene un problema, ¿A ver si alguno se da cuenta? ¿Qué crítica le harían a esa explicación que da él?</p> <p><i>Estudiante:</i> ¿Cómo iban a saber que iban a dejar de ser nómades? ¿Cómo se iban a dar cuenta que iban a ser sedentarios?</p> <p><i>Profesor:</i> Bueno, a partir de acá listo, no somos más nómades...</p> <p><i>Estudiantes continúan opinando.</i></p>
<i>Cierre</i>	<p><i>Profesor:</i> Bueno fíjense qué interesante esto que acaba de pasar //alguien dice una hipótesis y otro compañero o compañera le dice: “che, pero para”... Es lo mismo que hacen los historiadores. Cuando los historiadores arriesgan hipótesis para explicar algo, siempre aparece otro que le dice: no, pero en realidad no estás teniendo en cuenta tal cosa// así la comunidad de historiadores va pensando y van construyendo saber... así se construye el saber histórico, funciona de esta manera.</p>
Ciclo N° 4	
<i>Apertura</i>	<p><i>El profesor pregunta si tienen más hipótesis. Algunos estudiantes van aportando algunas ideas sobre el por qué hacían esas estructuras.</i></p> <p><i>Profesor:</i> Bien, el problema que encuentro acá es// estamos mirando una foto, y a partir de cierta foto estamos construyendo//seguramente no debe ser tan sencillo descifrar qué simbolizan esas cosas, tener la certeza cien por ciento// este historiador que estamos leyendo la hace más fácil, y fíjense cómo lo descifra.</p> <p><i>Invita a avanzar en la lectura. Indica la página y los párrafos que leerán.</i></p>
<i>Reacción</i>	<p><i>Un estudiante levanta la mano para leer. Mientras el estudiante lee en voz alta, el profesor escribe en el pizarrón: “Para Harari, la revolución agrícola surgió para mantener la población</i></p> <p><i>Profesor:</i> ¿Alguien se anima a explicar con sus palabras la explicación del autor, de Harari, sobre esto?</p> <p><i>Estudiante:</i> creo que establecieron ahí una especie de templo, como una ciudad con un templo y para mantener la especie en el templo.</p>
<i>Cierre</i>	<p><i>Profesor:</i> Muy bien. Fíjense la vuelta de tuerca que le da el autor//dice “no sabemos bien qué significan los dibujos, no sabemos bien las razones por las cuales finalmente eligieron ese lugar // el autor no se detiene en las razones de por qué es importante ese lugar. Fíjense cómo aparecen las ciencias auxiliares acá, ¿recuerdan las ciencias auxiliares? (<i>algunos pocos responden que sí</i>) Aparece la genética, una ciencia auxiliar que ayuda a la Historia. A partir del estudio genético del trigo descubren que la primera especie del trigo domesticado es el trigo carraón de ahí. ¿Sabían que hay distintos tipos de trigo? (<i>algunos asienten</i>) También hay distintos tipos de papas// El trigo carraón fue el primero que aparece// Los estudios genéticos indican que el primer lugar donde aparece, o el primer lugar donde se domestica es en “las colinas de Karacadag”. En ese lugar aparece entonces la primera domesticación del trigo y esto lo permite la genética, ciencia auxiliar. Justo a 30 km aproximadamente del complejo éste de Göbekli Tepe. //y acá hay una explicación, una hipótesis. Nosotros estamos leyendo el texto, no tenemos más remedio que creerle, pero es una hipótesis. Seguramente ese trigo domesticado se usó para alimentar a quienes estaban construyendo ese templo, que tampoco sabemos si es un templo. Inferimos que sí, que es un lugar importante. Templo en el sentido de que es un lugar importante. Seguramente haya sido un lugar sagrado. La gente, los cazadores-recolectores que se unían, y que tenían un sistema en común, que tampoco sabemos cuál es, para construir eso, necesitaban ser alimentados porque no tenían tiempo para salir a cazar, ni de recolectar ni de moverse. Entonces se empiezan a alimentar bajo el</p>

	trigo. Y empiezan a cultivar el trigo que está ahí con todo el proceso del trigo que vimos en clases anteriores. ¿Me siguen con ésto? (<i>asienten</i>) ¿Sí? Entonces al alimentar, poco a poco fueron quedándose cerca de ese lugar que era importante y así se establece, dice el autor, la aldea, alrededor del templo.
--	--

Una particularidad saliente en las clases de Historia observadas es la presencia de ciclos con movimientos de reacción de gran extensión en el espacio temporal de la clase, iniciados por el profesor o los estudiantes. Este fenómeno se asocia a la dinámica de intercambio dialogado predominante en estas clases, con distintos tipos de intervenciones (preguntas, ejemplificaciones, explicaciones, etcétera) y alta participación de los estudiantes. En el Cuadro N° 7 un estudiante abre un movimiento de reacción en el marco del episodio “Los Súmeros”. El profesor recoge la inquietud del estudiante y la presenta para la discusión grupal. Luego, ofrece una explicación sobre los ensi y la conformación de las ciudades para intercambiar ideas sobre las características de un espacio público. A lo largo del diálogo se observa que, a medida que los estudiantes preguntan y repreguntan, el profesor va aportando informaciones que potencian la dinámica de la interacción y despliegan nuevas inquietudes en los estudiantes. Finalmente, ante el interrogante de un estudiante (*¿cómo asumían los ensis?*) el profesor interrumpe este intercambio para retomar y concluir la idea inicial, y ordenar el desarrollo del tema.

Cuadro N° 7. Movimiento de reacción en un fragmento del episodio “Los Súmeros” en una clase de Historia.	
<p><i>Un estudiante interrumpe y pregunta// ¿cómo hacían con las calles, dónde estaban los ensi? El profesor pide opinión a los estudiantes.</i></p> <p><i>Profesor:</i> Ah, creo que entendí. Vos decís, ¿dónde estaba la residencia del ensi? ¿Dónde se encontraban a hacer esa negociación? (<i>estudiante asiente</i>) Vamos a ponernos de acuerdo en algo: el ensi es la autoridad máxima de una ciudad, ¿sí? Ese ensi vivía...lo leyó la compañera, fíjense que decía “la mayoría de las ciudades están conformadas por un templo o palacio” (<i>le pide a la estudiante que relea esa parte</i>).</p> <p>Bien. Hay un templo o palacio, ¿sí? Porque depende, a veces el ensi tenía una autoridad más religiosa, o sea, invocaba su poder porque los dioses lo habían puesto ahí. O a veces invocaba su poder porque había ganado alguna batalla...depende de eso si era un templo o un palacio. Pero hay un lugar, que estaba en el centro de la ciudad, que es el templo o el palacio. Ahí estaba el ensi. Y ahí llegaba seguramente otro ensi, y ahí negociaban, en el centro de la ciudad. Alrededor del templo, dice el texto, hay un espacio público, ¿qué es un espacio público?</p> <p><i>Algunos estudiantes responden: hay una plaza, una municipalidad...</i></p> <p><i>Profesor:</i> Está bien, hay una plaza, pero digamos ¿qué caracteriza a lo público? (<i>se generan murmullos, un estudiante responde que puede ir cualquiera</i>). Cualquiera, que se puede circular libremente, no es privado, digamos. En ese espacio público, dice el texto, está el mercado. Alrededor, digamos, del templo, está el mercado. Y en el mercado, ¿la gente qué hacía, dentro la ciudad?</p> <p><i>Algunos responden: intercambiaban.</i></p>	

Profesor: Intercambiaban cosas, había trueque. ¿Más o menos contesta tu pregunta esto? (*se dirige al estudiante que había preguntado por el lugar del ensi*).

Otra estudiante pregunta: Los ensi//viste que está el templo, ¿cómo organizaban a qué templo y en qué momento iban?

Profesor: No entiendo.

Estudiante: //el templo que estaba era de todos...

Profesor: Era público, sí. //es una pregunta compleja esa porque el mercado es de la ciudad, ¿sí? es público. Es público de la ciudad. Ahora, depende qué ciudad // había algunas ciudades que comerciaban internamente, y había ciudades que por ahí ponían un impuesto comercial. Depende cómo venga la relación con la ciudad//.

Estudiante: Pero mi pregunta es cómo acordaban los ensi a qué templo, o en qué momento.

Profesor: Es que templo hay uno sólo.

Estudiantes: Ahh (*varios estudiantes expresan haber comprendido*)

Profesor: Uno

Estudiante: No, sí, hay uno por ciudad

Profesor: Exacto, uno por ciudad. Esto es un esquema de UNA ciudad (*señala el dibujo en el pizarrón*).

Otro estudiante agrega: No, ella profe pregunta cómo acordaban cómo iban a negociar (*la estudiante asiente*)

Profesor: Ah, ¡cómo era la negociación! Y bueno, depende por ejemplo, las dos ciudades más importantes, las TRES ciudades más importantes de la Mesopotamia, una se llama Ur, la otra se llama Uruk, y la otra se llama Kaidu (*Kid-nun*). Y hay otra que se llama Acad, esa no es tan importante pero después se hace más importante. Generalmente Ur, por ejemplo, como era la ciudad más poderosa, más grande con más población, casi siempre los acuerdos comerciales que había entre las ciudades, casi siempre los hacía Ur. Entonces, ¿qué hacían? venían de las otras ciudades a Ur generalmente. Por eso digo que depende de caso en particular, ¿sí?

Una estudiante hace una pregunta referida a la comunicación, y el profesor responde que en la ciudad no había ningún modo de comunicación.

Profesor: No, las ciudades sumerias son ciudades muy desordenadas. No se imaginen ciudades como la Ciudad de La Plata//

Un estudiante hace comentario sobre las ciudades y lo que dice el texto.

Profesor: el urbanismo, la idea de urbanismo de la ciudad es una cosa que viene miles de años después, ¿sí?

Siguen conversando sobre el desorden de las ciudades.

Profesor: // Son ciudades muy desordenadas // era la colocación de casas una al lado de la otra // con el templo en el centro. O a veces no tan en el centro// pero el templo en general sobresalía por sus características de// más grande. Entonces eso permitía reconocer fácil el templo// Más afuera, dice el texto están las producciones, que serían...

Estudiante: agrícolas.

Profesor: agrícolas o ganaderas, dependiendo. Entonces esquemáticamente podríamos pensar que acá están... (*Hace un dibujo en el pizarrón*).

Estudiante: Profe, ¿en esa época seguían existiendo los cazadores?

Profesor: Seguramente, sí, sí. Digamos, la caza, como actividad económica nunca desapareció// Pero no es la principal, ¿sí?

El mismo estudiante pregunta si, por ejemplo, Ur que era el pueblo más grande, y Uruk era más chiquito, podía ese más grande tomar al otro más chiquito.

Profesor: Sí, efectivamente eso pasaba. De hecho// una de las ciudades, Acad, derrotó a Ur, y una vez que derrotó a Ur, la copó. O sea agrandó la ciudad, y después de ahí fueron conquistando otras y aparece// la segunda civilización que son los acadios.

Estudiante hace una pregunta sobre lo que acaba de explicar el profesor.

Profesor: Los sumeros...UNA ciudad sumera conquistó a todas las demás.

Estudiante: y se convirtió en una...

Profesor: y se convirtió en una nueva civilización que son los acadios. Pero bueno, no estamos viendo los acadios lo vamos a dejar.

Estudiante: El reino de Acad

Profesor: Claro, el reino de Acad, sí.

Estudiante: ¿cómo asumían los ensis?

Profesor: Bien, buena pregunta...

Otro estudiante no entendió la pregunta de la compañera, el profesor repite: ¿cómo llegaba un ensi a ser

ensi?

Profesor: Ya te voy a contestar, quiero terminar de cerrar esta idea y después vamos con esto, ¿sí?
Entonces, vamos a ordenar un poco este cuadro (*se dirige al pizarrón*).

4.1.2. Episodios y ciclos de la interacción oral en las clases de Geografía

En las clases observadas de Geografía también se han podido identificar distintos episodios y ciclos de interacción configurados en torno a diversas actividades individuales, en pequeños grupos e intercambios plenarios. En estos últimos predominan las exposiciones y aclaraciones del docente. El Cuadro N° 8 muestra la interacción oral en el episodio de una clase que hemos denominado “La atmósfera”.

En el primer ciclo del episodio “La atmósfera”, el profesor recapitula los contenidos y las actividades de las clases anteriores (los relieves, las capas de la tierra identificadas en un gráfico, las características de la corteza terrestre) y articula estos contenidos con una pregunta que anticipa el tema que van a abordar en la clase: *“para conocer el relieve lo que tenía que mirar era la superficie terrestre// Ahora... para conocer, estudiar, analizar el clima, ¿qué voy a tener que estar observando?”*. Esta apertura activa saberes previos de los estudiantes, que el profesor retroalimenta con una explicación que caracteriza a la atmósfera. El segundo ciclo de este episodio se inicia con la pregunta de un estudiante (*¿puede ser que nos interesa más la tropósfera?*) vinculada con la explicación del profesor, que éste reformula y desarrolla de manera expositiva hacia el cierre del episodio.

Cuadro N° 8. Interacción oral en un fragmento del episodio “La atmósfera”

Ciclo N° 1

Apertura

Profesor: Bueno, hoy vamos a comenzar a ver entonces otro aspecto que tiene que ver con el ambiente y es el tema de climas /cuando nosotros vimos en la primera parte el tema del ambiente // estuvimos trabajando con los relieves, ¿se acuerdan? (*Algunos estudiantes asienten*) // lo primero que comenzamos a hacer es identificar y caracterizar las capas de la tierra, ¿se acuerdan? (*estudiantes asienten*). Que habíamos hecho el gráfico // que habíamos señalado el manto, el núcleo, la corteza. Y que la idea era identificar las características que diferenciaban a cada una de esas capas // habíamos mencionado que para conocer, estudiar y analizar los relieves, teníamos que observar lo que era la corteza terrestre // porque justamente ahí íbamos a tener a los relieves que era nuestro objeto de estudio // a partir de ahí nosotros comenzamos a analizar cómo se formaban los relieves, qué dinámica tenían, que características tenían y culminamos el tema con el trabajo que les acabo de entregar corregido. Es decir, que yo para conocer el relieve lo que tenía que mirar era la superficie terrestre// Ahora...para conocer, estudiar, analizar el clima, ¿qué voy a tener que estar observando?

<i>Reacción</i>	<p><i>Estudiante (levanta la mano):</i> ¿Se podría observar el cielo?</p> <p><i>Profesor:</i> bien, el cielo.</p> <p><i>Estudiante:</i> Profe, la temperatura, ¿puede ser?</p> <p><i>Profesor:</i> La temperatura va a ser un elemento, un fenómeno que nosotros vamos a analizar, considerar. Pero ¿qué aspecto, qué parte tendríamos que estar mirando, observando, estudiando como para comprender los cambios del tiempo o el clima?</p> <p><i>Estudiante:</i> la atmósfera.</p> <p><i>Profesor:</i> ¡Muy bien! ¿Qué es la atmósfera?</p> <p><i>Silencio</i></p> <p><i>Estudiante:</i> sería el cielo, lo que está en el cielo</p> <p><i>Estudiante:</i> es como una capa protectora que envuelve la tierra</p>
<i>Cierre</i>	<p><i>Profesor:</i> ¡Muy bien, muy bien! En realidad cuando nosotros definimos la atmósfera la vamos a definir como una capa gaseosa // Porque nuestro planeta, a diferencia de otros planetas del sistema solar, tiene la capacidad de tener una atmósfera. Pero una atmósfera que lo envuelve, que lo cubre. // Nosotros vamos a ver que para estudiar, analizar y conocer el clima y el tiempo // ya no voy a estar mirando el suelo, la superficie terrestre. Sino que voy a estar mirando la atmósfera, es decir esa capa gaseosa que envuelve a la tierra // vamos a hacer el gráfico (<i>se acerca al pizarrón</i>) donde vamos a poder identificar que la atmósfera, más allá que nosotros digamos que es la capa gaseosa que envuelve a la tierra, tiene sus capas. Es decir que no es toda homogénea, es diferente. Y ahí vamos a poder identificar qué características tiene cada una de esas capas y cuál de todas a nosotros nos interesaría más conocer por su relación con el clima.</p> <p><i>Estudiante:</i> ¿son la tropósfera, la estratósfera, la mesósfera...?</p> <p><i>Profesor:</i> Exactamente.</p>
Ciclo N°2	
<i>Apertura</i>	<p><i>Estudiante:</i> ¿Puede ser que nos interesa más la tropósfera?</p> <p><i>Profesor:</i> Muy bien, ¿por qué?</p> <p><i>Estudiante:</i> (<i>vacila</i>) Porque está más cerca del suelo...</p> <p><i>Profesor:</i> Muy bien, exactamente, ¿dónde vieron ese tema?</p> <p><i>Varios estudiantes responden:</i> en Ciencias Naturales.</p> <p><i>Profesor:</i> ¡En Naturales! Bueno, buenísimo. Fíjense // tenemos nuestro planeta (<i>comienza a dibujar en el pizarrón una representación de la Tierra</i>). Vamos a tener que la capa inmediata se va a llamar “Tropósfera”. Luego vamos a tener la estratósfera. (<i>Alumnos empiezan a mencionar los nombres de las capas, mientras el profesor las dibuja en el pizarrón</i>). Tenemos la mesósfera...</p> <p><i>Cuando está escribiendo Ionósfera un estudiante agrega:</i> o también termósfera.</p> <p><i>Profesor:</i> ¡Muy bien! ó termósfera.</p> <p>(<i>Termina el gráfico en el pizarrón</i>)</p> <p><i>Profesor:</i> Muy bien, es decir que nosotros vamos a ir teniendo distintas capas que van a formar parte de la atmósfera. Y cada una va a tener características propias, por tener componentes gaseosos diferenciales y condiciones que también las diferencian unas de otras //</p>

	para conocer el tiempo o el clima, ¿cuál de todas esas capas les parece a ustedes que debería estudiar?
<i>Reacción</i>	<p><i>Varios estudiantes responden:</i> la tropósfera.</p> <p><i>Profesor:</i> ¡La Tropósfera! ¡Muy bien! ¿Por qué?</p> <p><i>Murmullos, hablan varios a la vez.</i></p> <p><i>Estudiante:</i> es la que está más cerca de la tierra.</p>
<i>Cierre</i>	<p><i>Profesor:</i> ¡Muy bien! Porque justamente nosotros vamos a encontrarnos acá, en la Tropósfera (<i>señala el pizarrón</i>) // Y además, como bien mencionan ustedes, es en la tropósfera donde van a darse todos los fenómenos que van a ser parte del clima. Ya dentro de poco vamos a ver cómo se llaman y cuáles son. Si nosotros por ejemplo observamos un día como hoy, que ¿está nublado? (<i>estudiantes asienten</i>) // podemos ver claramente cuál es el límite entre la tropósfera y la estratósfera, porque es ahí donde se forman las nubes, ¿ven las nubes?</p> <p>(<i>Se genera bullicio en la clase</i>)</p> <p>Es decir, porque si yo observo y miro la tropósfera desde el nivel del mar, tiene una altura de 11 kilómetros, aproximadamente. Entonces, por lo tanto, cada vez que se condensa el vapor de agua que va a las nubes, se forma justo acá (<i>señala en el pizarrón</i>) el límite entre la tropósfera y la estratósfera // Cuando los aviones vuelan van por la estratósfera, encima de las nubes. Es decir, como bien mencionaban ustedes, las precipitaciones va a ser un fenómeno que sólo se dan en la tropósfera. Van a haber otros elementos, como la temperatura, van a estar en todos... como por ejemplo la presión. Pero en realidad todo lo que tiene que ver con precipitaciones se va a dar solamente en la tropósfera, ¿estamos de acuerdo? (<i>estudiantes asienten</i>)</p>

Una singularidad detectada en algunas clases de Geografía es la presentación de episodios simultáneos, con distintas dinámicas de intercambios. Tal como se ilustra en la siguiente nota de campo, donde se describe que gran parte de los estudiantes realizan un trabajo práctico de evaluación trimestral en pequeños grupos mientras que otros, quienes desaprobaron una prueba escrita, rinden examen oral.

“El profesor se acerca y me comenta que están haciendo un trabajo de evaluación que reemplaza la prueba escrita. Me explica que consta de 3 partes: el trabajo sobre un mapa que ya entregaron y que está corrigiendo; la lectura de un texto sobre el relieve de los Andes (están viendo la formación de los relieves); y un cuadro que lo completan con lo que conversaron en clase, el texto y la lectura del mapa. Me informa que los grupos los armaron ellos, pero él dispuso la cantidad de personas por grupo. Me explica que rendirán oral aquellos que desaprobaron la prueba escrita y quienes necesiten subir la nota del trimestre.

Mientras los estudiantes trabajan en los grupos, el profesor llama a una alumna para tomarle examen oral”.

(Anexo II. Observaciones en clases de Geografía- 1º año de Educación Secundaria).

Por otra parte, en estas clases se distinguen episodios con ciclos de participación más tradicionales organizados a partir de la formulación de preguntas conceptuales, respuestas acotadas de los estudiantes y explicaciones del contenido por parte del profesor para clarificar ideas en torno al tema. El Cuadro N° 9 ilustra esta observación con un fragmento del episodio que hemos denominado “Clima y tiempo”.

El profesor abre el movimiento de interacción solicitando a los estudiantes que copien dos definiciones (clima y tiempo) del pizarrón. Para favorecer la comprensión de esas definiciones, interroga a los estudiantes sobre el procedimiento para obtener un promedio. Ante la respuesta de dos estudiantes, retroalimenta y ofrece una explicación. Este ciclo se continúa con una nueva apertura, donde el profesor desarrolla una exposición sobre las conceptualizaciones de clima y tiempo, seguida de una pregunta de comprobación que demanda una respuesta acotada (*¿A fin de año cuántos promedios va a tener? Respuesta, 12*). La dinámica cierra con la prolongación de la exposición del profesor.

Cuadro N° 9. Interacción oral en un fragmento del episodio “Clima y tiempo”	
Ciclo N° 1	
<i>Apertura</i>	<p><i>El profesor escribe las dos definiciones en el pizarrón:</i></p> <p><i>-Clima: es el estado promedio de la atmósfera medido durante 30 años o más. La ciencia que lo estudia es la climatología.</i></p> <p><i>-Tiempo: es el estado promedio de la atmósfera en un día (o semana). La ciencia que lo estudia es la meteorología.</i></p> <p><i>Profesor: Bien, ¿copiamos?</i></p> <p><i>Todos los estudiantes comienzan a copiar en silencio en sus carpetas.//</i></p> <p><i>Profesor: Bueno, ¿pudimos copiar todos las dos definiciones? (estudiantes asienten, hay algunos que continúan copiando). ¿Sí? Bien, bueno, fíjense que tanto para definir el clima como para definir el tiempo nos dice que es el estado promedio de la atmósfera, ¿todos sabemos lo que es un promedio? ¿Sabemos cómo sacar un promedio? (algunos estudiantes asienten). ¿Sí? ¿Todos sabemos? ¿Hay alguien que no lo sepa?</i></p>
<i>Reacción</i>	<p><i>Un estudiante responde: yo no sé lo que es un promedio.</i></p> <p><i>Profesor: Bueno, bien, a ver...Cuando nosotros sacamos un promedio...</i></p> <p><i>Otro estudiante agrega: es como sumar cosas y dividirlo por la cantidad de cosas que sumaste.</i></p>

<i>Cierre</i>	<p><i>Profesor:</i> Exactamente, muy bien. La palabra promedio significa un valor medio, ¿sí?, un valor cercano a determinada cantidad de números. Yo a la hora de sacar un promedio siempre tengo que manejarlos con valores numéricos, con cantidades. Entonces a ver por ejemplo si yo tengo dos números, vamos a suponer 7 y 9 (<i>escribe en el pizarrón</i>), quiero sacar el promedio, lo que tengo que hacer es sumar estas dos cantidades y en este caso dividirla por dos. Y ahí me va a dar el promedio. Si fuera en realidad tres números, en este caso lo que hago es sumar esas tres cantidades y lo divido por tres. ¿Se entiende? Eso sería un promedio. Tengo que sumar las cantidades de números y dividirlo por la cantidad de números que sumé, ¿estamos de acuerdo? (<i>estudiantes asienten</i>)</p>
Ciclo N°2	
<i>Apertura</i>	<p><i>Profesor:</i> Bien. Fíjense que tanto para el tiempo como para el clima yo lo que voy a estar analizando van a ser una serie de fenómenos atmosféricos que se van a expresar en números. Pero ahí te dice que de todos esos números yo tengo que sacar el promedio // vamos a traer un ejemplo. Uno de los fenómenos que se va a analizar es la Temperatura. Vieron que la temperatura se expresa a través de números: 20 grados, 30 grados, 15 grados. Bien, ahora yo les pregunto: ¿nosotros tenemos la misma temperatura a las 6 de la mañana, que a las 4 de la tarde que a la 10 de la noche?</p> <p>(<i>Varios alumnos responden: No</i>).</p> <p>No, la temperatura va a ir variando, dependiendo si hay sol o no, si es de día o de noche.// Entonces lo que estamos diciendo que tanto para conocer el tiempo como para conocer el clima yo lo que tengo que hacer es sacar un promedio. Para ello están los señores que estudian la atmósfera que van a ser meteorólogos. Lo que hacen ellos es medir todos esos fenómenos. Y las mediciones, como un reglamento internacional, se realizan cuatro veces por día. Teniendo en cuenta que el día tiene 24 horas, y yo realizo una medición...cuatro veces por día, la voy a estar haciendo cada 6 horas. ¿Se entiende eso? (<i>estudiantes asienten</i>) Y por reglamento internacional las horas son siempre las mismas para que los datos se puedan comparar. ¿Qué hacen estos señores? Cada seis horas van a cada uno de los aparatos meteorológicos y lo registran en un cuadernillo que tienen. Anotan la temperatura, la humedad, la presión, la radiación solar, el viento...// Al final del día van a tener cuatro cantidades. ¿Qué es lo que hacen el señor entonces? Suman las cuatro cantidades, las dividen por cuatro y van a tener el promedio de ese día. // Es decir que, si empieza mañana por ejemplo, va a tener el promedio del día 1, y así hace lo mismo el día 2, día 3, día 4, hasta que termina el mes. Cuando termina el mes va a tener 30 promedios, convengamos que el mes tiene 30 días. ¿Qué hace con eso? Lo suma, lo divide por 30 y va a tener el promedio mensual: el promedio de Enero, Febrero, Marzo, Abril... ¿a fin de año cuántos promedios va a tener?</p>
<i>Reacción</i>	<i>Algunos estudiantes responden: Doce</i>
<i>Cierre</i>	<p><i>Profesor:</i> ¡12, muy bien! Entonces ¿qué hace? Suma esos 12, los divide por 12 y va a tener el promedio anual. // Es decir que por eso se habla del estado promedio. Yo lo que miro es cómo se comportan esos fenómenos, pero como van a ir variando a lo largo de las horas del día, yo lo que tengo que ir sacando siempre es ese promedio. ¿Se entendió? (<i>algunos estudiantes asienten</i>).</p>

4.2. Actividades y formas de interacción en las clases de Historia y Geografía

En los episodios de las clases de Historia y Geografía se identifican distintas actividades que configuran formas de interacción oral recurrentes en la dinámica comunicacional. El análisis de estas formas revela algunos procesos de mediación en los aprendizajes y la construcción de saberes específicos.

El Cuadro N° 10 describe las actividades y formas de interacción oral en los episodios de las clases de Historia. Un aspecto distintivo de la interacción en estas clases es el predominio de conversaciones prolongadas entre el profesor y el conjunto de estudiantes, en gran parte apoyadas en lecturas colectivas. En este sentido, sobresalen los intercambios, a partir de preguntas del profesor y de los estudiantes; las explicaciones dialogadas y ejemplificaciones del profesor; y el aporte de ideas e hipótesis de los estudiantes.

Cuadro N° 10. Episodios, actividades y formas de interacción oral en clases de Historia		
Episodio	Actividad	Formas de interacción oral
Revisión del tema la ganadería y la agricultura en la revolución neolítica	Conversación	Intercambio dialogado a partir de la formulación de preguntas por parte del profesor para activar el recuerdo de los contenidos trabajados. Aporte de ideas e hipótesis por parte de los estudiantes. Explicaciones y ejemplificaciones del profesor, y articulación del tema con situaciones y problemáticas actuales.
Intervención divina como explicación de la revolución agrícola	Análisis de una imagen Lectura colectiva Conversación	Aportes de ideas e hipótesis por parte los estudiantes. Intercambio dialogado a partir de la lectura colectiva. Explicaciones del profesor sobre el trabajo del historiador y la construcción del conocimiento histórico. Ejemplificaciones del profesor sobre el tema.
La primera civilización	Conversación Búsqueda en el diccionario	Ubicación temporal y espacial del tema por parte del profesor, con apoyo en el material de lectura. Intercambio dialogado. Explicación y ejemplificación del profesor. Anticipación del tema que van a comenzar a trabajar en la próxima clase.
Revisión de conceptualizaciones.	Conversación	Recapitulación por parte del profesor de contenidos previos.
El espacio geográfico y las ciudades	Esquematización en el	Preguntas del profesor para activar el recuerdo.

Las primeras civilizaciones de la Mesopotamia	<p>pizarrón por parte del profesor y copia de los estudiantes</p> <p>Búsqueda de información en el texto</p> <p>Lectura colectiva</p>	<p>Intercambio dialogado entre el profesor y los estudiantes sobre el tema de la clase.</p> <p>Aportes de ideas de los estudiantes.</p> <p>Articulación del tema con la construcción del conocimiento histórico.</p> <p>Preguntas de los estudiantes.</p> <p>Explicación y ejemplificación del profesor.</p>
La evaluación	Conversación	<p>Intercambio dialogado entre el profesor y los estudiantes sobre las características de la evaluación.</p> <p>Explicaciones del profesor sobre la evaluación.</p> <p>Orientaciones sobre la modalidad de evaluación y la lectura de los textos por parte del profesor.</p> <p>Intercambio dialogado sobre los contenidos de la evaluación.</p> <p>Formulación de preguntas para activar el recuerdo de los temas.</p> <p>Aportes de los estudiantes sobre conocimientos previos.</p>
Los sumeros	<p>Conversación</p> <p>Lectura colectiva</p> <p>Exposición del profesor</p>	<p>Ampliación de la información del texto por parte del profesor.</p> <p>Explicaciones y ejemplificaciones del profesor con apoyo en esquematizaciones del pizarrón.</p> <p>Formulación de preguntas de interés sobre el tema por parte de los estudiantes.</p> <p>Intercambio dialogado entre el profesor y los estudiantes sobre el tema de la clase.</p>

El Cuadro N° 11 caracteriza las actividades y formas de interacción oral en los episodios de las clases de Geografía. Estas clases se distinguen por una variedad de actividades tales como: trabajos individuales y en pequeños grupos, conversaciones entre el profesor y el conjunto de la clase y exposición del profesor, que dan lugar a distintos formatos de interacción oral. Entre estos se reconocen el intercambio a partir de preguntas del profesor y las explicaciones dialogadas.

Cuadro N° 11. Episodios, actividades y formas de interacción oral en clases de Geografía		
Episodio	Actividad	Formas de interacción oral

Continuación trabajo práctico grupal sobre relieve	Continuación de Trabajo Práctico Grupal: elaborar un mapa, leer un texto sobre el relieve de los Andes y completar un cuadro con la información del texto, del mapa y de los contenidos trabajados en clase	<p>Intercambio dialogado en los grupos de estudiantes para la resolución de la tarea.</p> <p>Interrogatorio individual del profesor a estudiantes con fines evaluativos.</p>
Evaluación individual	Evaluación oral individual	
Continuación trabajo práctico grupal sobre "relieve"	Resolución del trabajo práctico grupal.	
Evaluación individual	Evaluación oral individual	
Evaluación del trabajo práctico grupal	Entrega por parte del profesor del trabajo práctico evaluado.	<p>El profesor convoca a un integrante por grupo para devolver el trabajo práctico evaluado.</p> <p>Comentarios de los estudiantes entre sí sobre las devoluciones del profesor.</p>
La atmósfera	Conversación	<p>Recapitulación del profesor de los contenidos trabajados en clases previas.</p> <p>Preguntas del profesor para articular saberes previos con el tema de la clase.</p> <p>Intercambio dialogado entre el profesor y los estudiantes.</p> <p>Explicaciones dialogadas apoyadas por representaciones gráficas y esquemas en el pizarrón.</p>
Clima y tiempo	<p>Conversación</p> <p>Copia de definiciones escritas en el pizarrón.</p> <p>Exposición del profesor</p>	<p>Preguntas del profesor sobre saberes previos y de comprobación de la comprensión.</p> <p>Aporte de ideas de los estudiantes.</p> <p>Preguntas de los estudiantes sobre el tema de la clase.</p> <p>Explicaciones del profesor con ejemplificaciones.</p>
Recapitulación de contenidos previos	Conversación	<p>Preguntas del profesor para activar el recuerdo de saberes previos.</p> <p>Aportes de ideas de los estudiantes.</p> <p>Recapitulación del profesor de los contenidos trabajados en clases previas.</p>

Elementos del clima	Trabajo práctico individual sobre los elementos del clima Conversación	Indicaciones del profesor para la resolución del trabajo práctico. Intercambio dialogado en torno a la resolución del trabajo práctico. Explicación dialogada y ejemplificaciones del profesor.
---------------------	---	---

4.2.1. La interacción oral en la conversación

La conversación en las clases de Historia y Geografía se presenta como una estrategia guiada que configura un contexto interaccional propicio para que los estudiantes aporten ideas, formulen argumentos e hipótesis, recuperen conocimientos previos, reconceptualicen y establezcan nuevas relaciones de significado. En lo particular, la conversación tiene lugar a partir de interrogantes y problematizaciones, en gran mayoría formulados por los profesores, que motorizan el intercambio dialogado entre los participantes de las clases. Estos interrogantes cumplen distintas funciones, entre las que se observan:

- a) *recuperar información previa relevante mediante el ofrecimiento de pistas o claves verbales, directas e indirectas a los estudiantes para abordar los nuevos temas.*
- b) *problematizar y discutir distintas hipótesis e ideas de los estudiantes.*
- c) *articular conocimientos interdisciplinarios.*
- d) *construir significados conjuntos.*

El Cuadro N° 12 ilustra un fragmento de la conversación en el episodio “Revisión de tema: la ganadería y la agricultura en el neolítico” de una clase de Historia. En la apertura de ese intercambio el profesor invita a los estudiantes a retomar un concepto (“trampa del lujo”) aportado por el autor del texto que leyeron previamente. Ante la respuesta de una estudiante, el profesor retroalimenta, ofrece una pista para reconstruir el concepto (“esa sería la parte final de la trampa del lujo”) y anima al grupo de la clase a completar la idea mencionada por la estudiante. A medida que los estudiantes van aportando sus saberes, el profesor proporciona información clave y formula preguntas (“¿Y por qué no pueden volver atrás? Hay dos explicaciones ahí”, “lo dice el texto, quién va a morir para volver a una vida más sana// Esa es la primera; y la segunda, ¿alguien sabe la segunda?”) que orientan la recuperación de los

conocimientos. Finalmente desarrolla una explicación que articula con prácticas culturales de la vida cotidiana (“saber cultivar”, “un mundo sin celular o sin energía eléctrica”), para la reconceptualización de significados.

<p>Cuadro N° 12. Fragmento de la conversación en el episodio “Revisión de tema: la ganadería y la agricultura en el neolítico” de una clase de Historia.</p>
<p><i>Profesor:</i> Y ahí aparece un concepto que es la “trampa”. El autor usa “trampa del lujo”. ¿Recuerdan cómo es la trampa del lujo? (<i>Silencio</i>) ¿No?//</p> <p><i>Una estudiante levanta la mano, el profesor asiente para que responda.</i></p> <p><i>Estudiante:</i> creo que era como si en un momento...algunos tenían que morir, se iba a ofrecer para morir...</p> <p><i>Profesor:</i> bien, esa sería la parte final de la trampa del lujo, nos falta el principio... ¿quién ayuda? ¿quién completa lo que dijo la compañera?//</p> <p><i>Estudiante:</i> Porque el autor plantea que para (...) tiene que tener 1000 personas mal alimentadas que bien alimentadas, porque va a haber más capacidad de reproducirse pero más variedad...</p> <p><i>Profesor:</i> más diversidad genética, dice el texto, ¿no?</p> <p><i>Una estudiante levanta la mano, el profesor le da la palabra. La estudiante explica una idea</i></p> <p><i>Profesor:</i> Y no puede volver atrás, digamos. ¿Y por qué no pueden volver atrás? Hay dos explicaciones ahí. Una, a ver, la primera...</p> <p><i>Estudiante:</i> Y por qué no pueden matar a todos los que//...</p> <p><i>Profesor:</i> Obvio, ¿no? Reducir la población y volver atrás a la vida paleolítica implica... ¿qué? lo dice el texto, quién va a morir para volver a una vida más sana, entre comillas// Esa es la primera; y la segunda, ¿alguien sabe la segunda?</p> <p><i>Un estudiante aporta una idea</i></p> <p><i>Profesor:</i> Muy bien // (<i>retoma lo que respondió el estudiante</i>) Cuando el proceso ya estaba instalado...habían pasado varias generaciones de vida neolítica y se habían olvidado esas generaciones que había existido una época en la que se vivía mejor. ... ¿Alguno de ustedes sabe cultivar? (<i>la mayoría niega con la cabeza</i>). Bueno, sin embargo, hace muchas generaciones atrás... // podemos hacerlo, no lo sabemos porque vivimos en otro estrato de vida. A medida que pasa el tiempo, la tecnología avanza.... ¿se imaginan un mundo sin celular o sin energía eléctrica? (<i>Los estudiantes responden que no</i>). Bueno, sin embargo ahí no existía la energía eléctrica...</p>

En el Cuadro N°13 se expone un fragmento de la conversación en el episodio “Clima y Tiempo” de una clase de Geografía, donde se abordan estos conceptos y sus interpretaciones en la vida cotidiana. El fragmento se inicia con una breve explicación del profesor sobre las diferencias entre los significados conceptuales y la formulación de una pregunta de comprensión que se orienta a la recontextualización de saberes en experiencias cotidianas (“*cada vez que nosotros vamos a salir de casa...prendo la tele, y lo que estoy tratando de hacer es ver si traigo campera, si traigo remera, si traigo paraguas, si vengo sin paraguas... ¿qué estoy averiguando? ¿El tiempo o el clima?*”).

Algunos estudiantes responden y el profesor retroalimenta sus respuestas. Luego, reformula la pregunta de comprensión para establecer otras relaciones (*cada vez que hablan en la tele para contar qué va a pasar hoy y mañana nos dicen: “vamos a hablar del pronóstico del clima”, ¿está bien eso?*). Luego de la respuesta de los estudiantes y las aclaraciones del profesor, un estudiante presenta una pregunta de interés (*¿cómo se dan cuenta de que es lo que va a pasar mañana?*) que desencadena información ampliatoria, por parte del profesor. La conversación continúa con aportes de los estudiantes sobre relaciones y diferenciaciones conceptuales entre el clima y el tiempo, y su uso en el discurso cotidiano (*“Y si decimos// hay en 70 años, en Bariloche nieva 3 veces por semana, eso sería el clima”*). Hacia el final, las preguntas de los estudiantes suscitan más aclaraciones del profesor sobre el tema.

Cuadro N° 13. Fragmento de la conversación en el episodio “Clima y Tiempo” de una clase de Geografía.

Profesor: Bien, en el caso del clima, yo para poder decir “el clima de un lugar es éste”, yo tengo que analizar y evaluar todos esos promedios como mínimo 30 años...como mínimo. Por general se estudian 50 años o más. Ahora para ver cómo va a estar el Tiempo, yo tengo que analizar esos promedios durante un día, ¿se entendió? Si yo analizo cómo está la temperatura, la humedad, la presión, el viento HOY, estoy hablando del tiempo, no del clima. Ahora yo les pregunto, cada vez que nosotros vamos a salir de casa, prendo la tele, y lo que estoy tratando de hacer es ver si traigo campera, si traigo remera, si traigo paraguas, si vengo sin paraguas... ¿qué estoy averiguando? ¿El tiempo o el clima?

La mayoría de los alumnos responden “el tiempo”.

Profesor: El tiempo, ¡muy bien! Yo lo que quiero saber es cómo se va a comportar la atmósfera HOY, entonces por lo tanto voy a estar hablando del tiempo... Pero ustedes fíjense a partir de ahora que ya sabemos la diferencia entre estos conceptos, que cada vez que estos señores, a pesar de que son técnicos climatólogos, cada vez que hablan en la tele para contar qué va a pasar hoy y mañana nos dicen: “vamos a hablar del pronóstico del clima”, ¿está bien eso? (*Varios estudiantes responden No*). No, porque no está hablando del clima 30 años atrás. Lo que me está contando es qué va a pasar hoy; y existe una probabilidad de qué es lo que va a pasar mañana.

Estudiante: ¿Cómo se dan cuenta de qué es lo que va a pasar mañana?

Profesor: Lo que se hace es una probabilidad.... ¿qué es una probabilidad? Estudiando y viendo cómo se estaría comportando la atmósfera, lo que hacen es una estimación: suponen que, predicen que... Ven por ejemplo, el grado de incidencia de los rayos solares y calculan cuál sería la temperatura...Si viene un viento húmedo, si puede llegar a llover o no...Si viene un viento del sur o del norte, qué temperatura va a tener....Hacen una estimación.

Un estudiante levanta la mano y hace un comentario sobre la diferencia de temperatura en el sur y en el norte: en el sur hace más frío que en el norte.

Profesor: Muy bien, exactamente. Ahí sí estamos hablando del clima. Ahora, si me están contando “Hoy está nevando en Bariloche”, ¿de qué me hablan? ¿Del tiempo o del clima?

Algunos estudiantes responden: del tiempo.

Profesor: Del tiempo. Me están contando qué pasa hoy.

Estudiante: Y si decimos// hay en 70 años, en Bariloche nieva 3 veces por semana, eso sería el clima...

Profesor: eso sería el clima, exactamente.

Alumno: Tengo una duda. Se va anotando// el promedio durante años, y después ¿qué se hace? ¿Se va sumando y después se calcula el promedio del clima?

Profesor: Exactamente...exactamente. Por lo general, siempre los climatólogos, cuando tienen que analizar si hay variabilidad o cambio climático, lo que hacen es sumar promedios de 50 años, 100 años. Entonces te dicen: durante el último siglo, durante los últimos dos siglos, dependiendo de los datos que tengan...

Estudiante: Yo tengo una duda. Vos dijiste que un día sacan...como el porcentaje de cómo va a estar al día siguiente...

Profesor: (aclara) es una probabilidad

Estudiante: ¿cómo hacen para saber de una semana?

Profesor: Bien, la mayoría de los elementos que se utilizan en la actualidad son las imágenes satelitales. A partir de ahí ven la dinámica de la atmósfera, y lo que hacen es, por ejemplo, si está saliendo un viento de la Antártida, estiman a qué velocidad está viajando...lo que hacen es que estimen que, a lo mejor por ejemplo, en los cinco días llegue para la Ciudad de La Plata. Entonces, por lo tanto, te dice...de acá a cinco días, ponle que cinco días sea el sábado, dicen: el sábado va a bajar la temperatura, porque si viene ese viento de la Antártida, obviamente va a hacer frío. ¿Se entiende? Lo que hacen es calcular. Lo que puede pasar es que ese viento se detenga, se diluya, se vaya para otro lado... Entonces por lo tanto ahí lo van a ir permanentemente actualizando.

Por otra parte, las conversaciones en las clases de Historia y Geografía se despliegan acompañadas de distintos tipos de explicaciones de los profesores, que enriquecen el intercambio y funcionan como andamios para la construcción conjunta de saberes. La mayoría de las explicaciones responden a dos finalidades:

a) Recapitular saberes para consolidar una base de conocimientos compartidos que posibilite avanzar en las construcciones.

En el siguiente fragmento, el profesor de Geografía repasa lo trabajado en la clase anterior sobre el clima y el tiempo, para abordar otro aspecto del contenido: los elementos del clima.

Profesor: Muy bien, es decir que de todas las capas, la que nosotros íbamos a observar era la tropósfera porque justamente es ahí donde se van a dar todos los fenómenos atmosféricos que a nosotros nos interesa conocer. Y justamente analizando todos estos fenómenos de la tropósfera nosotros vamos a conocer las características del tiempo y el clima. Vieron que hoy, si mirábamos la tele nos anunciaban que el clima iba a estar así, ¿sí? Por eso trajimos paraguas, campera, piloto, botas... Bien, ¿qué información nos dieron? ¿Del tiempo o del clima?

Varios alumnos responden: del tiempo.

Profesor: del tiempo, muy bien. Nos estaban contando cómo se iba a comportar la atmósfera de acuerdo a las características pero cómo se iba a comportar en el día de hoy. Entonces por lo tanto nosotros lo que

miramos fue el pronóstico del tiempo, que hoy no le erró: dijo que iba a llover y llovió....

Bueno, bien...hoy lo que vamos a comenzar a ver es justamente cuáles van a ser los fenómenos que nosotros vamos a estudiar, analizar, que tanto los climatólogos como los meteorólogos necesitan conocer para establecer qué características va a tener tanto el tiempo como el clima. A esos fenómenos se los va a llamar “Elementos del clima”.

(Anexo II: Observaciones en clases de Geografía - 1º año de Educación Secundaria)

b) Aportar nueva información y organizar las ideas.

En el siguiente segmento de una conversación en la clase de Historia, el profesor explica la organización política de las primeras civilizaciones y su integración cultural. A continuación, articula el surgimiento de estas civilizaciones con la aparición del primer lenguaje escrito de la humanidad: el sumero. En relación a esto invita a los estudiantes a pensar sobre las razones que dieron origen a la escritura (*¿por qué les parece que los sumeros inventaron la escritura? ¿Con qué objeto?*). Finalmente, luego del aporte de un estudiante, el profesor retroalimenta, ordena y resume la idea.

Profesor: El Ensi sería algo así (*continúa el gráfico en el pizarrón*) // Acá hay un ensi, acá hay otro ensi, acá otro// Todas las ciudades se sienten que son parte de lo mismo, se sienten sumerios. Pero no hay un gobierno de todas unidas, hay distintos ensi. // Pero no hay una unidad a través del gobernante. La unidad está dada por la cultura, porque hablan el mismo idioma, porque hasta comparten la misma religión. Está dada por otras cosas esa unidad, no por un gobierno central.// Así aparecen los primeros estados. Y entre los ensi a veces se llevaban bien, y hay veces que se llevaban muy mal. Había guerras entre estas ciudades. // ¿Por qué se llamaban sumerios? Porque el sumero es el primer lenguaje escrito de la historia de la Humanidad. Entonces el sumero es el primer lenguaje en la historia, es el primer lenguaje escrito de la humanidad. El sumero se desarrolló de forma escrita.// A través de un tipo de escritura muy particular que se llama cuneiforme.// Podríamos decir que los sumeros inventaron la escritura.// ¿por qué les parece que los sumeros inventaron la escritura?, ¿Con qué objeto?

Estudiante: ¿Para llevar la cuenta de todo lo que comercializaban?

Profesor: ¡Excelente! //Los orígenes de la escritura son para eso exactamente. La escritura, la necesidad de escribir, uno podría pensar que fue porque, no sé, querían expresar lo que les pasaba, // para escribir poesía, para escribir canciones, y nada de eso tuvo origen en la escritura. La escritura nació en esta época para contabilizar lo que comerciaban. Si yo te doy tanta cantidad de madera, 200 de madera, // tengo que anotar en algún lado que te di 200 de madera. // La escritura

cuneiforme nace con un objetivo utilitarista, con una utilidad. Después, bastante tiempo después, empieza a aparecer la necesidad de escribir con otros fines. Pero el primer objetivo de la escritura fue contar las cosas. Por lo tanto, tuvieron que primero inventar los números y después la escritura, ¿sí?

(Anexo I: Observaciones en clases de Historia - 1º año de Educación Secundaria)

4.2.2. La interacción oral a partir de la lectura colectiva

La lectura colectiva sobre el texto en voz alta y la conversación sobre los significados del texto, bajo la guía del profesor, es una de las actividades predominantes en los episodios de las clases de Historia. A lo largo de estas clases, la lectura desempeña propósitos variados, entre otros, activación de conocimientos previos, formulación de preguntas e hipótesis con relación a la información del texto, clarificación de palabras o partes del texto y problematización del tema.

El Cuadro N° 14 ilustra la interacción oral tras una situación de lectura colectiva en una clase de Historia. Al inicio, el profesor activa conocimientos previos sobre la relación del ser humano y la naturaleza, para contextualizar el tema de la lectura. Luego de la lectura colectiva en voz alta, formula una pregunta (*¿Donde vivían las familias que no estaban vinculadas directamente en la producción de alimentos?*) que dispara el intercambio con los estudiantes. En este intercambio no se observa primacía de una voz sobre las restantes, son variadas las intervenciones que permiten darle sentido a una construcción sobre la producción de alimentos y la división del trabajo (pescadores, cazadores, recolectores). Finalmente, el profesor ordena los aportes sobre el tema y ofrece una breve explicación que clarifica el tópico del intercambio.

Cuadro N° 14. Segmento de interacción oral en la lectura colectiva de una clase de Historia
<p><i>Profesor:</i> Bueno, una ciudad podríamos decir que es un espacio creado por el ser humano, pero que es construido con cosas que toma ¿de dónde? De la naturaleza... O sea que hay una interacción ahí entre el ser humano y la naturaleza... Bueno, la Mesopotamia es un espacio muy piola para poder hacer esta primera interacción//y vamos a ver si descubrimos por qué ahí aparecen las primeras aldeas neolíticas... ¿Alguien se anima a leer en voz muy fuerte y alta el primer párrafo? Es corto... (<i>Una estudiante levanta la mano</i>) Dale. Los demás sigan la lectura. Si alguno se olvidó el texto se arriman con algún compañero que lo tenga para que todos lo podamos leer, ¿sí?//</p> <p><i>(Los estudiantes se disponen a leer sus textos// La estudiante lee en voz alta el párrafo señalado por el docente).</i></p>

Profesor: (repite la última línea que leyó la estudiante) Donde vivían las familias que no estaban vinculadas directamente en la producción de alimentos. ¿Qué está queriéndonos decir esa línea? A ver si alguien se da cuenta.... *(Un estudiante al fondo levanta la mano)*. Sí, Gaspar...

Estudiante explica.

Profesor: Bien, va un poco por ahí...

(Cede la palabra a otra estudiante que levantó la mano. La estudiante aporta una idea. El profesor asiente).

Profesor: Bien, bien, va un poco por ahí. Ahí entre los dos lo dijeron. *(se dirige al grupo general)*

¿Siguieron más o menos? Si hay familias que no están directamente vinculadas con la producción de alimento eso significa que ya no todos producen, que ya no sólo producen su propio alimento. Pero se tienen que alimentar. ¿Y cómo sería? A ver si alguien se acuerda... Probemos... estamos como jugando...

Estudiante: Ahí empieza el concepto de... ¿cómo era?... empiezan las fábricas, una cosa así... no es fábrica, o sea...

Profesor: Bien, entiendo la idea, quiero que la armemos entre todos... a ver... por acá *(le da la palabra a una estudiante)*

(Varios estudiantes están levantando la mano).

Estudiante titubea, menciona una idea sobre la aparición del concepto de producción...

Profesor: Bien, eso que ustedes no pueden explicar... *(Un estudiante levanta la mano)*. Juan Martín... así tenemos otra más...

Estudiante explica que algunos producían unas cosas y otros otras cosas y se intercambiaban.

Profesor: bien, bien, me gusta eso... Por acá... *(señala a otro estudiante que levanta la mano)*

Estudiante: En una aldea, en un pueblo había distintas divisiones de hacer el trabajo... había pescadores, después había cazadores, y otros que cosechaban, y así...

Profesor: bien, bien, por acá *(señala a otra estudiante)*

La estudiante sugiere que había intercambios: donde unos por ejemplo cosechaban una cosa y se intercambiaban.

(Luego el profesor le da la palabra a otra estudiante que menciona una idea sobre la existencia de negocios).

Profesor: Bien// todas estas cosas que vienen diciendo están buenas porque ustedes, sin darse cuenta automáticamente piensan desde su realidad. Y los historiadores, como yo les dije que, los dijimos la clase pasada, que cuando hablan del pasado, en realidad, no usan TODO como excusa para justificar algunos dichos o hechos y algunas opiniones del presente.

Este concepto que se introduce, que yo les voy a introducir, es el concepto de “División del trabajo” *(lo escribe en el pizarrón)*. La división del trabajo sería esquemáticamente algo así como: en las primeras aldeas neolíticas eran aldeas agrícolas, o pongámosle las tribus de pastores, son agrícolas... es decir TODA LA POBLACIÓN trabaja en la aldea agrícola... Todos cosechan, o si quieren, cada uno cosecha lo que consume, cada uno produce sus propios alimentos *(hace un dibujo en el pizarrón que representa la población de las aldeas)*. Pero a medida que empieza a avanzar la población, y estoy poniendo cosas que ustedes dijeron eh... a medida que empieza a avanzar la población empieza a haber algunos intercambios *(Escribe “intercambios” en el pizarrón)*.

Profesor: bueno, empiezan los primeros intercambios, ¿por qué? Porque una ciudad, y las primeras ciudades, tienen una organización que es muy compleja... Alguien, por ejemplo, tiene que mantener las calles ordenadas para que circule la gente... ¿y quién va a decidir por dónde pasa la calle?

(silencio).... Bueno, alguien, no importa, pero ese alguien tiene que tener el tiempo suficiente para ordenar por dónde va la calle.... Ese tiempo que está gastando en ordenar por dónde va la calle no lo puede insumir, no lo puede usar, para ir a cosechar. Alguien tiene que cosechar por él, su cuota de alimentos, digamos. Entonces el SERVICIO *(énfasis)*, pónganlo entre comillas el “servicio”, que presta ordenando la calle beneficia a TODA *(énfasis)* la comunidad. ¿Entonces la comunidad cómo le, entre comillas, “paga”? Produciendo alimento por él. Empieza la división del trabajo. Una división que, ahora después lo vamos a profundizar, empieza en forma igual y poco a poco se empieza a volver una división cada vez más desigual. Y estoy seguro que todos ahora se están preguntando cómo será eso de la división desigual pero ya lo veremos...

4.2.3. La interacción oral en el marco del trabajo individual y grupal

El trabajo individual y en pequeños grupos tiene lugar en las clases observadas de Geografía. Las modalidades de estos trabajos se distinguen de la conversación y de la lectura colectiva en voz alta, primordialmente, porque las posibilidades y condiciones como también los ritmos y las secuencias que asumen las formas de interacción en este marco, se encuentran, en gran parte, reguladas por las características inherentes a las consignas propuestas por el profesor.

En el caso de la actividad individual, la interacción oral se focaliza en la presentación de las respuestas a la consigna de trabajo por parte de algunos estudiantes, y la retroalimentación posterior del profesor con ampliación de información para consolidar los saberes.

El siguiente fragmento muestra la interacción oral a partir de la realización de un trabajo individual requerido por el profesor durante la clase. La consigna del trabajo propone a los estudiantes buscar en el material de lectura las definiciones de cada uno de los elementos del clima, copiarlas y, también, señalar cómo se expresa su valor (grados celsius, estopacales, milímetros) (Ver Anexo II). Luego de resolver el trabajo, el profesor solicita a los estudiantes leer sus respuestas y habilita de manera ordenada las participaciones. Durante este intercambio, aporta aclaraciones, responde inquietudes y amplía información.

Profesor: Bien, bueno, ¿terminamos ya? Escucho. Vamos de a uno (*una estudiante levanta la mano y el profesor le da la palabra*)//

Estudiante (lee de su carpeta): Temperatura, es el grado de calor que tiene la atmósfera. Es expresado en grado celsius.

Profesor: Muy Bien// ¿es la única forma de medir la temperatura con grados celsius o grados centígrados?

Algunos estudiantes responden: grados fahrenheit!

Profesor: grados fahrenheit, muy bien.

Estudiante: grado celsius

Estudiante: centígrados, celsius, fahrenheit...

Profesor: //hay otros lugares donde por ejemplo la temperatura se mide en grados kelvin.

Estudiante: Ah, grados kelvin.

Profesor: a partir de ahí los meteorólogos lo que hacen es cambiar los valores a partir de los cuales se establece el punto de congelamiento y el punto de ebullición, por ejemplo, del agua.

Estudiante: ¿por qué se mide en grados fahrenheit o celsius?

Profesor: son distintas maneras de poder representar el calor. Nosotros ese calor lo tenemos que expresar en un número. Entonces por ejemplo, para los que medimos en grados celsius, el 0 es el nivel de congelamiento. A partir de ahí se toma el valor 0 y de ahí se va estipulando qué es un 1 en ese caso. Pero ya, por ejemplo, en grados fahrenheit, el grado de congelamiento lo toman en -32.// Por eso, por ejemplo, cuando uno mide la temperatura en grados fahrenheit podés decir, por ejemplo 73 grados

fahrenheit // Es una manera diferente de expresar. Pero todos manejan números, cantidades numéricas. ¿Queda claro esto?
Nosotros en realidad lo que tenemos que entender es que se mide en grado celsius o grados centígrados porque va a ser el valor con el que nosotros vamos a trabajar, ¿sí?
(Anexo II: Observaciones en clases de Geografía - 1º año de Educación Secundaria)

El trabajo grupal se prolonga en dos clases observadas de Geografía y tiene como propósito afianzar y concluir un contenido abordado previamente (“Formación de los relieves”), a partir del análisis aplicado a un ejemplo concreto (“Relieve de los Andes”). Los grupos de estudiantes se forman de manera voluntaria de acuerdo a las condiciones establecidas por el profesor. Una particularidad que se observa durante el desarrollo del trabajo reside en la cooperación entre los estudiantes de gran parte de los grupos y la distribución de tareas entre ellos, para la resolución conjunta de la consigna.

Las siguientes notas de campo describen la interacción en el trabajo grupal en dos clases de Geografía. Como se aprecia, durante el desarrollo del trabajo los estudiantes realizan distintas tareas de manera simultánea: uno de ellos dicta a otro una idea para que la copie, otros subrayan en la fotocopia o completan un cuadro, intercambian respuestas o preguntan al profesor.

En otro grupo, un estudiante le dicta a sus compañeros su idea, al mismo tiempo que él está copiando también en su carpeta. No está leyendo el texto.

Me acerco a otro grupo; uno de los alumnos me comenta que están escribiendo sobre los Andes del Norte; subrayan lo más importante de la fotocopia y lo copian en el cuadro. Uno de los estudiantes le pide a otro “pasame que hago lo de la era geológica”.//

Un estudiante se acerca a preguntarle al profesor qué significa “crustáceo” (una palabra que está en el texto con el que trabajan). El profesor le responde que es un cactus con espinas. El alumno se va dudoso y le comenta a su compañero “es captus”. El otro le contesta “te entendí campus”//

Me acerco a un grupo donde un estudiante lee el texto y le dicta a otro que está copiando en el cuadro. El tercer integrante no está participando.

En otro grupo me comentan que les falta sólo las actividades de los Andes del Sur y ya terminan. Me explican que todos fueron copiando el trabajo en las carpetas, y que lo hicieron “en forma de texto” porque no les entraba todo en el cuadro. Les pregunto si lo resolvieron todo durante las clases. Una estudiante me responde que “una parte en clase y otra parte en una casa” porque no llegaban.

(Anexo II: Observaciones en clases de Geografía - 1º año de Educación Secundaria)

4.3. Consideraciones generales de la interacción oral en clases de Historia y Geografía

En atención a los objetivos específicos de nuestro estudio, el análisis de las formas y dinámicas del contexto de la interacción prevalecientes en el conjunto de las clases observadas de Historia (Ver Anexo I) revela los siguientes rasgos comunes:

- a. Los episodios y ciclos de la dinámica comunicacional se configuran en torno a la conversación, la lectura colectiva, la problematización y formulación de hipótesis, la articulación con conocimientos de otras disciplinas, las explicaciones dialogadas y ejemplificaciones.
- b. Las formas y características de los intercambios orales en los episodios y ciclos se orientan a la comprensión de las particularidades de la producción del conocimiento histórico y el aprendizaje participativo en el dominio específico.
- c. Las preguntas, explicaciones y ejemplificaciones del profesor en los episodios y ciclos de interacción actúan como estrategias de mediación, que recuperan conocimientos y experiencias cotidianas, contenidos previos de la disciplina y de otras áreas de estudio y reconceptualizan saberes.
- d. Las formas y dinámicas de los intercambios orales tienen continuidad y coherencia a lo largo de los episodios y ciclos de las clases y revelan la construcción de un contexto mental y social compartido.
- e. Los intercambios de la dinámica comunicacional se presentan de manera abierta, con intervenciones tanto del profesor como de los estudiantes, que potencian la negociación de significados, la formulación de nuevos interrogantes y las relaciones de conocimientos.

El análisis del conjunto de las formas y dinámicas que configuran el contexto de la interacción en las clases observadas de Geografía (Ver Anexo II) revela los siguientes rasgos comunes:

- a. Los episodios y ciclos de la dinámica comunicacional en estas clases se organizan en torno a conversaciones, actividades individuales, en pequeños grupos (entre 3 y 4 estudiantes) y colectivas (grupo total de la clase), explicaciones dialogadas y ejemplificaciones del profesor.

- b. Las formas y características de los intercambios orales se orientan a la adquisición de información y conceptualizaciones del campo disciplinar.
- c. En estas clases resulta más visible el desarrollo de una secuencia de actividades previamente diseñadas que estructuran la dinámica de trabajo. En el marco de esta secuencia, el profesor hace explícitos sistemáticamente los contenidos a trabajar y el propósito de la tarea.
- d. Al inicio de las clases, el profesor recapitula de manera ordenada los contenidos previos trabajados, para establecer un punto de partida común que permite abordar el nuevo tema.
- e. Las explicaciones del profesor se ordenan de acuerdo a la lógica conceptual de la disciplina. Las preguntas y repreguntas formuladas a los estudiantes durante las exposiciones tienden al recuerdo, el reconocimiento y la comprobación de saberes.

CAPÍTULO 5

SENTIDOS Y VIVENCIAS DE LA INTERACCIÓN ORAL Y EL APRENDIZAJE

En este apartado se expone el análisis de los sentidos y las vivencias de la interacción oral y el aprendizaje en las clases de Historia y Geografía. Las interpretaciones recogen la información obtenida en las entrevistas a dos grupos de estudiantes, en las reflexiones escritas por ellos mismos, y en las entrevistas a los profesores de las asignaturas y a una coordinadora del área en la Institución.

En primer lugar, se exponen las consideraciones sobre los sentidos y las vivencias de los estudiantes, a partir de cuatro categorías emergentes en las entrevistas: los conocimientos, las actividades, la interacción y participación y el aprendizaje.

En segundo lugar, se presenta con la misma lógica las interpretaciones sobre los testimonios de los profesores y la coordinadora en relación con esas categorías.

Finalmente se sintetiza la información relevada en las entrevistas distinguiendo los sentidos y vivencias de los estudiantes y docentes.

5.1. Sentidos y vivencias de los estudiantes en torno a las clases de Historia y Geografía

Los testimonios recogidos en las entrevistas a dos grupos de estudiantes (de 4 integrantes cada uno) del primer año de la educación secundaria revelan que buena parte de los sentidos que ellos construyen en las clases están entrelazados con sus vivencias personales y colectivas de los conocimientos disciplinares, las actividades en el aula y las dinámicas de interacción y participación en relación con los aprendizajes escolares.

5.1.1. Los conocimientos

El sentido atribuido por los estudiantes a la utilidad de los conocimientos de dominios específicos se presenta en función de proyecciones hacia un futuro incierto (por ejemplo, viajar, vivir en otro país, ejercer una profesión vinculada al área) o de situaciones imaginarias (encontrar un objeto histórico valioso). En consecuencia, este

sentido se disipa en aquellos estudiantes que no le encuentran utilidad a esos conocimientos en el porvenir (“no me parece que lo vaya a usar”, “no entiendo para qué me va a servir”). Ante los interrogantes sobre si piensan que les son útiles los temas que están aprendiendo en Historia y Geografía, y para qué creen que les sirven, algunas de sus respuestas fueron:

“Historia no mucho, total siempre me quedo en mi casa, no estuve en ningún lado. Y después Geografía más o menos; me gusta mucho sobre los países, me gusta bastante, pero más o menos” (Juan Martín).

“Depende. Geografía puede ser porque a mí me interesa mucho... yo porque cuando sea grande quiero viajar y tipo...es como lo que más me sirve. Pero Historia no” (Ludmila).

“Yo no creo que sea historiador” (Juan Martín).

“Geografía me puede servir lo de los mapas porque cuando salga de la escuela, cuando tenga 18 más o menos, me voy a ir a vivir a España” (Bautista).

“Puede ser que estés caminando por un lugar, y que encuentres algo que no sabés qué es...Pero el que sabe Historia sabe lo que es. Puede ser que esa cosa para alguien no sea nada, porque no sabe de Historia y no sabe nada de eso. Pero para vos puede ser algo...puede ser un tesoro o algo” (Bautista).

“A mí me interesa, pero no me parece que lo vaya a usar en la vida” (Luis).

“A mí también, pero no entiendo para qué me va a servir” (Paula).

“Para qué voy a estudiar eso si no me va a servir” (Daniel).

(Anexo III. Entrevistas grupos de estudiantes)

También, las construcciones de sentidos de los estudiantes con respecto a los conocimientos de las ciencias sociales están ligadas a sus vivencias a lo largo de su escolaridad desde la educación primaria y, en algunos casos, se asocian al desempeño académico en este área. Esta particularidad redundante en expresiones, tales como, “no me gustaba”, “siempre me gustó”, “ahora me parece más interesante” “me iba muy bien pero ahora me aburre”, “se me hace más fácil”.

“De Geografía no me interesa nada, pero de Historia tipo siempre me gustó la Historia, no sé” (Paula).

“A mí, Historia, San Martín todo eso no me gustaba, pero la Historia ahora me parece más interesante” (Luis).

“A mí antes me gustaba Geografía, las Ciencias Sociales, porque me iba muy bien, pero ahora como me aburre la clase, son cosas que no me gustan. Lo que vimos a principio de año, sí me gustaba” (Daniel).

“Es como que se me hace como fácil el tema....me interesa y además, como que se me hace más fácil” (Tiziana).

(Anexo III. Entrevistas grupos de estudiantes)

5.1.2. Las actividades

Otro aspecto saliente en los testimonios recogidos de los estudiantes es el predominio de sentidos y vivencias diversas sobre las actividades que se realizan en el aula. El siguiente fragmento de entrevista muestra la variedad de las vivencias y los sentidos en torno a un trabajo práctico grupal realizado en clases de Geografía. Daniel resalta su interés por el tema más que por la actividad en sí misma, Luis asocia el interés con la extensión del trabajo, mientras que Paula y Verónica coinciden en la tensión generada por la realización de la actividad de acuerdo a los requerimientos del profesor.

Paula: ...y a partir de ahí teníamos que explicarlas todo el proceso, primero nos contó una leyenda, una teoría, una cosa así de cómo se formó México.

Entrevistadora: ¿Estamos hablando de qué?

Paula: Geografía. Entonces ahí nosotros nos poníamos en grupo y vamos describiendo las imágenes.

Verónica: Y ese era el trabajo práctico.

Entrevistadora: ¿Eso estuvo interesante para vos? (a Daniel)

Daniel: Eso para mí sí.

Entrevistadora: ¿Te gustó?

Daniel: No sé, me gusta México, ver cómo se formó.

Entrevistadora: ¿Y a ustedes también les gustó ese trabajo práctico?

Varios: Y sí (dudando)

Entrevistadora: ¿A vos no? (a Luis) ¿Te aburrió, no te interesó?

Luis: No me interesó el tema, capaz que era muy largo lo que te traía.

Paula: No encontrábamos las palabras que él quería.

Verónica: O sea, en una imagen teníamos que decir qué veíamos, veías un montón de cosas, y el profesor después te decía que pongas otras cosas y no sabías qué poner.

(Anexo III. Entrevistas grupos de estudiantes)

Los sentidos y las vivencias de los estudiantes en torno a las clases de Historia y Geografía se relacionan también con la estructuración de las actividades y la modalidad que asumen en su carácter individual o colectivo. Así, las clases de Geografía se presentan más estructuradas (“*te da como un tarea, y después leyendo la fotocopia te dice lo que tenés que hacer y después explica todo*”) y el trabajo en la materia resulta más “fácil” para algunos estudiantes (como Juan Martín).

Entrevistadora: ¿Cuáles son las diferencias entre Historia y Geografía en las formas de trabajar?

Juan Martín: Para mí es más fácil Geografía que Historia

Ludmila: En Geografía te da como un tarea, y después leyendo la fotocopia te dice lo que tenés que hacer y después explica todo.

Entrevistadora: En Geografía te da una fotocopia y un trabajo sobre esa fotocopia, sobre ese texto...

Ludmila: Claro. Después lo explica todo.

(Anexo III. Entrevistas grupos de estudiantes)

En las clases de Geografía, la vivencia de una estructura de actividad más individual se pone de relieve en la opinión escrita de algunos estudiantes:

“Geografía es un poco más tipo explica copiamos y listo”

“Geografía: no me resulta una materia entretenida porque hacemos todo individualmente”

(Anexo IV. Reflexiones escritas de los estudiantes).

Por otra parte, los estudiantes describen las actividades en las clases de Historia más “orales” y con el predominio de la “discusión” y el “debate” colectivos. Para algunos estudiantes el trabajo en esta materia resulta más “entretenido” y “fácil” (como Tiziana).

Entrevistadora: Bien, y en Historia, lo hacen...

Bautista: Lo hacemos oral.

Entrevistadora: ¿Y cómo les resulta más fácil, de una manera u otra, les sirve de las dos?

Tiziana: Oral...a mí me es más fácil memorizar todo.

(...)

Tiziana: En Historia no cambiaría nada...en Geografía más nada los trabajos.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Tiziana: Porque son más que nada...individuales, tengo que hacer todo sola y no sé, como que me aburro. Me gusta más discutir, debatir....

Bautista: Como en Historia.

Tiziana: Como hacemos Historia

(Anexo III. Entrevistas grupos de estudiantes)

Cabe señalar que, en algunos testimonios recogidos, los estudiantes asocian la actividad grupal con el intercambio dialógico colectivo.

“Historia: historia para mi opinión son una de las materias más fáciles porque hacemos todo grupalmente y me resulta más entretenido y fácil”.

(Anexo IV. Reflexiones escritas de los estudiantes).

La actividad basada en intercambios orales colectivos, se vivencian por otros estudiantes, como Juan Martín, con mayor dificultad.

Entrevistadora: ¿Vos estabas diciendo que Geografía te resultaba más fácil?

Juan Martín: Depende del profe...Porque tenés el profe de Historia que nos va dando fotocopias y nosotros tenemos que decir todo lo que nos acordamos oral, y eso me resulta más difícil. Y lo de Geografía, si nos da una fotocopia o algo, o no nos da ninguna, me resulta más fácil porque los mapas y todo eso...

(Anexo III. Entrevistas grupos de estudiantes)

5.1.3. La interacción y participación

En la misma línea, los estudiantes expresan mayores acuerdos en la identificación de las formas de participación en las clases de Historia y Geografía. Por un lado, una estructura de interacción más tradicional y “teórica” en las clases de Geografía, basada en explicaciones e interrogatorios del profesor. Por otro, la centralidad de la conversación y el debate en las clases de Historia, que las tornan más “atractivas e

interesantes”. Al respecto, se observa que el sentido y vivencia de la participación se asocian, de manera principal, a situaciones de conversación, debate y discusión.

“En Geografía lo que me gustaría sería que se hable, que se debata y así... Porque cuando el profesor explica solo nos hace preguntas y las copia en el pizarrón, y me gustaría que se hable más. Y en Historia me gusta porque lo hablamos, el profe lo explica todo y lo puedo entender”.

“Historia es una clase que de un tema pueden salir muchas preguntas pero siempre relacionadas con el tema”.

“Geografía: En Geografía las clases suelen ser un poco más teóricas que en Historia, y por eso avanzamos más rápido en los temas, pero en Historia la clase suele ser más atractiva e interesante porque debatimos y explicamos más.”

(Anexo IV. Reflexiones escritas de los estudiantes).

Las vivencias de los estudiantes en torno a la interacción oral y la participación en las clases de Geografía revelan que la dinámica de intercambios está regulada por las preguntas del profesor. En contrapunto, las clases de Historia se describen más participativas.

Entrevistadora: ¿Como más dialogada decís?

Luis: Más hablar.

Entrevistadora: ¿Por qué, no participan tanto en las clases de Geografía?

Luis: No tanto.

Verónica: Salvo que el profesor pregunte algo.

Entrevistadora: ¿Y en las clases de Historia participan más?

Paula: Sí, participamos más.

(Anexo III. Entrevistas grupos de estudiantes)

5.1.4. El aprendizaje en la interacción

Una singularidad de los sentidos que los estudiantes asignan a los intercambios orales en el aula para el aprendizaje, reside en que éstos les permiten, en ocasiones, resolver inquietudes o dudas, formular preguntas, aclarar y entender mejor los temas. Los siguientes fragmentos de entrevista revelan cómo las preguntas y/o respuestas de un estudiante en la clase pueden ayudar a resolver una duda compartida por otros.

Entrevistadora: ¿Y a ustedes también los ayuda cuando hacen discusiones en el grupo, en el aula, los ayuda a entender los temas?

Varias voces: Sí.

Ludmila: Sí, sobre todo cuando alguien hace una duda y aclara a todos.

Entrevistadora: Ah, como que por ahí era una duda que tenían todos, o la mayoría, y ustedes también la tenían.

Ludmila: Las típicas preguntas que no sabés cómo preguntarlas...tipo, ¿pero cómo pasa eso? pero no sabés cómo preguntar, entonces...

(...)

Entrevistadora: Y cuando participan ¿les ayuda a entender mejor?

Varias voces: Sí, sí.

Bautista: Ponele porque vos decís algo, que no lo entendiste bien, y después habla otro y te hace más fácil la respuesta.

Entrevistadora: Y cuando tienen alguna pregunta ¿les ayuda cuando el profesor responde en general?

Varias voces: Sí.

Juan Martín: Cuando vos querés decir una respuesta, o sea que la pregunta la hace el profesor, y vos la sabés pero otro la dice... y estaba bien lo que dice él, pero lo que ibas a decir vos no, entonces te ahorraste de decirla...

(...)

Tiziana: No, más que nada cuando dan una fotocopia y después nos hacen preguntas de las fotocopias, lo vamos respondiendo entre todos y después, cuando alguien responde algo, me queda claro... Y después, por ejemplo, el profe me hace una pregunta a mí y yo sé la respuesta y tiene el contenido de la pregunta que anteriormente le hizo a todos mis compañeros.

(Anexo III. Entrevistas grupos de estudiantes)

Otro aspecto saliente de los sentidos y las vivencias de los estudiantes con respecto al aprendizaje en la interacción, es la posibilidad que les ofrecen los intercambios comunicativos para “darse cuenta” de sus comprensiones.

Entrevistadora: ¿Cómo se dan cuenta cuando entienden algo? ¿Cómo se dan cuenta que entendieron?

Ludmila: Cuando podés resumir todo el tema y sin estudiar.

Entrevistadora: ¿Cómo sería?

Ludmila: Viene alguien y te pregunta y más o menos lo entendés...y cuando te pregunta por qué pasó ésto y lo explicás bien. Ahí te das cuenta.

Entrevistadora: O sea, ¿cuando lo explicás, lo entendés?

Ludmila: Claro.

(Anexo III. Entrevistas grupos de estudiantes)

Por otra parte, se observa que la interacción oral en las clases cobra mayor sentido en el aprendizaje de los estudiantes, cuando los intercambios giran en torno a

explicaciones del profesor con ejemplificaciones, recapitulaciones y formulación de preguntas.

Luis: Antes el profe escribía un poco más capaz, explicaba un poquito y decía que iba a traer cosas sobre tal cosa, pero ahora se acostumbró más a explicar, graficar y capaz que nosotros tomamos nota o algo así, y lo que aprendimos en clase, al examen.

Entrevistadora: ¿Qué les sirve mejor para aprender?

Paula: La manera que está haciendo ahora. Porque lo armamos todo y después lo explica un montón de veces, y después todas las clases vuelve a repetir todo lo que vimos.

Entrevistadora: ¿Cómo se dan cuenta ustedes que aprendieron algo?

Paula: Porque capaz que cuando pregunta algo, en la otra clase, nos sale responderlo fácilmente.

Verónica: Y además porque él explica bien, y si uno lo entiende lo puede explicar.

Entrevistadora: ¿Cómo sería eso de explicarlo bien? ¿Qué hace para explicarlo bien?

Daniel: Da ejemplos.

Entrevistadora: Ah explicarlo bien, es un poco explicarlo con otros ejemplos, y eso los ayuda a entender.

(Anexo III. Entrevistas grupos de estudiantes)

5.2. Sentidos y vivencias de los profesores y una coordinadora del área de Ciencias Sociales, en torno a las clases de Historia y Geografía

Los testimonios recogidos en las entrevistas a los profesores de las clases de Historia y Geografía y a una coordinadora institucional del área, revelan que las construcciones de sentidos sobre la interacción oral y el aprendizaje están estrechamente vinculados a sus atribuciones sobre la enseñanza de los conocimientos disciplinares y sus posicionamientos epistemológicos. A los fines de la interpretación, el análisis recoge las mismas categorías emergentes en las declaraciones de los estudiantes.

5.2.1. Los conocimientos

El análisis de las entrevistas a los profesores de Historia y Geografía da cuenta de que las formas y dinámicas de la interacción oral en las clases son consonantes con los

sentidos que ellos atribuyen a la enseñanza de los conocimientos de dominio específico.

En el caso de Historia, para el profesor es prioritario enseñar a los estudiantes a “pensar históricamente”, como historiadores, antes que los contenidos disciplinares en sí mismos que, a juicio del profesor, pueden encontrarlos en otros espacios (Wikipedia, libros, etcétera).

“Claro, en realidad digamos no importa tanto desde mi planificación, desde mi forma de entender la historia escolar, no me importa tanto el contenido disciplinar, el contenido disciplinar está en los dispositivos móviles, está en Wikipedia, está en los libros, sino que lo que importa más es entender cómo es el trabajo del historiador, que eso sí solamente lo puede enseñar alguien que conoce cómo trabaja un historiador, ahí está puesto todo el énfasis mío”.

“Yo lo que enseño en realidad es un oficio, el oficio de historiador, no enseño historia digamos, contenido histórico. Con los chicos a mí lo que me interesa es que aprendan a pensar como historiadores”

“Pensar históricamente es pensar historia y es mucho más amplio. Y el contenido termina siendo un poco una excusa para poder pensar en otra clave”.

(Anexo V. Entrevista Profesor de Historia)

Para el profesor de Geografía, el sentido atribuido a la enseñanza de los conocimientos disciplinares reside en la posibilidad de que los estudiantes puedan revisar y “deconstruir” sus ideas previas para formar nuevos conceptos, clarificar y diferenciar significados, como también, adquirir y usar el vocabulario disciplinar.

“Por lo general cada vez que abordamos un tema la idea es comenzar a ver cuáles son las ideas previas que tienen, no desestimar ninguna por más disparatada que sea, sino que sean ellos los que deconstruyan // Y entonces son ellos los que comienzan a repensar: “No, y sino cómo podría llegar a ser” como para poder llegar a partir de eso. La idea es trabajar siempre con las ideas previas, tirar conceptos como para que queden bien claros, y después sí les tiro un texto que lo sustente, pero ya cuando tienen interiorizado, incorporado la conceptualización”.

“Además uno cuando da un determinado contenido, más allá que lo aprendan o no, también que sepan discernir, que puedan identificar algunas cuestiones. Si vamos a hablar del clima, no, hablemos del tiempo. Que lo llame de otra manera es otra cosa.// Entonces por lo

tanto también es una herramienta para ellos, para el futuro, para poder buscar información...”.

“El tema de escribir, la comprensión de textos, la utilización de vocabulario disciplinar a la hora de poder expresarse, eso tiene que estar como interiorizado. Digo, hay determinados conceptos: territorio, espacio, ambiente, esas cosas se llaman de esa manera y no de otra; algunos elementos del mapa por ejemplo, tenés que mencionar como corresponde, el quitarles el arriba y abajo del mapa, utilizar los puntos cardinales, el tema de la localización...”

(Anexo VI. Entrevista Profesor de Geografía)

Por otra parte, el sentido que los profesores atribuyen a la enseñanza de los conocimientos en Historia y Geografía se relaciona con sus concepciones acerca de las experiencias previas de aprendizaje de los estudiantes vinculados a estas disciplinas en la educación primaria y, por consiguiente, a los aspectos que, a juicio de los profesores, se necesitan trabajar en estas materias. Con relación a esto último, el profesor de Historia argumenta que la enseñanza de esta disciplina en el nivel primario asume un enfoque más cronológico, antes que la construcción de un discurso social del presente mirando al pasado. También, reconoce la dificultad de los estudiantes de primer año de la educación secundaria para expresar sus pensamientos o ideas de manera escrita. Justifica esta dificultad con la premisa de que el sistema educativo está basado fundamentalmente en la reproducción de saberes, y no en su creación.

“El conocimiento previo, historia del nivel primario es una historia muy basada en la cronología, y en la historia nacional, una historia que está recontra demodé, bien decimonónica. Entonces cuando presenta el conocimiento histórico como una posibilidad de hacer ciencia, de hacer específicamente ciencia social, y dé un debate, y que dé distintas ideas, y que no importa tanto el pasado sino que importa cómo construimos un discurso en el presente mirando el pasado, cuesta un poco esa idea.”

“A mí me parece que está muy basado, el sistema educativo //en la reproducción de saberes y no tanto en la creación de saberes. Me parece que ese es el problema, entonces cuando vos lo ponés al pibe en primer año a que escriba algo, ahí hay una dificultad. Me parece que hacia donde tenemos que ir es hacia la producción de pensamiento, la escritura, soltar más la mano, estos pibes tendrían que poder escribir//, tres, cuatro renglones, digamos con ideas sacadas de la nada, que aprendan a usar conectores, que puedan expresar de alguna manera, escrita”.

(Anexo V. Entrevista Profesor de Historia)

Por su parte, el profesor de Geografía considera que la gran mayoría de los estudiantes desconocen esta disciplina o tuvieron un escaso acercamiento a sus conocimientos en la educación primaria. En consecuencia, estima necesario abordar en la enseñanza el objeto de estudio, como también, las herramientas de alfabetización en este campo: escritura, referencias a textos académicos, trabajo con mapas y otras fuentes.

“La gran mayoría // no tienen geografía, no conocen a la disciplina como tal, directamente te lo explicitan. Y los que te dicen que sí, es porque alguna vez han hecho el mapa de provincias y capitales de Argentina, por ejemplo, y// relacionan el mapa con la geografía. Nosotros lo primero que comenzamos a trabajar es qué estudia la geografía, como para empezar a analizar cuál es el objeto de estudio y a partir de ahí cuáles serían las fuentes, las herramientas, y siempre identifican Geografía igual mapas. Entonces, en muchos de los casos, aquellos que dicen haber tenido, lo que registran// es haber trabajado alguna vez con un mapa marcando algo, nada más. Y ni siquiera haciendo demasiado hincapié o profundidad con respecto a que eso es una representación de un territorio// Yo entiendo que la abstracción, o el nivel de abstracción genera determinados límites, sobre todo en la educación primaria, pero ni siquiera se plantean como tal, la representación del espacio en una hoja de papel que es un determinado territorio. Entonces, por lo tanto es prácticamente todo nuevo.”

“Y, particularmente nosotros en primer año lo que trabajamos son herramientas básicas como para seguir más adelante, digamos el contenido es un pretexto como para trabajar y reforzar por ejemplo escritura, parados desde la disciplina, lectoescritura, el tratar de referenciar sobre todo textos académicos, el poder trabajar con mapas, por ejemplo. En el caso de geografía, te encontrás con que sacan un mapa, y es como si le mostraras algo de otro planeta, no es algo que se trabaje en la escuela primaria. Entonces por lo tanto, es como que tuvieran por primera vez la disciplina.”

(Anexo VI. Entrevista Profesor de Geografía)

Las declaraciones de una de las coordinadoras del Departamento de Ciencias Sociales de la institución ponen de manifiesto que el sentido que se atribuye a la enseñanza de los conocimientos en el área se relaciona con la posibilidad de que los estudiantes puedan interpelar estos conocimientos en sus experiencias cotidianas,

como también, que logren establecer relaciones de significatividad de las disciplinas, en el marco de las ciencias sociales.

“¿Qué es concepto significativo? Es el concepto que está relacionado con su entorno...o sea yo hablo del espacio y le digo “el espacio es...”. //Yo a veces lo hablo con la casa: el espacio ¿qué es? Tu cuarto...Si tenés un cuarto para vos sólo es un espacio sólo. Si ya lo compartís estás socializando//socializas con tu hermano, entonces ahí hay un espacio social//O sea, ¿por qué las Ciencias Sociales? Geografía durante mucho tiempo fue natural. Más a lo natural que a lo social. Más a describir que a interactuar, a hacerte cargo del espacio con el que vivís.”
“Porque sino vos dirías ¿por qué Geografía está en las Ciencias Sociales? Está en las ciencias sociales porque es un concepto social el espacio, se construye, es la sociedad la que construye el espacio. Entonces al ser la sociedad la que construye el espacio, sí o sí es un proceso social el espacio, es una construcción”.

(Anexo VII. Entrevista a Coordinadora)

También, el testimonio de la coordinadora revela otro sentido de la enseñanza de los conocimientos disciplinares en el área referido a que los estudiantes reconozcan un objeto de estudio compartido por las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, que aportan diferentes miradas y dimensiones (por ejemplo, la temporalidad) para su comprensión.

“Entonces la primera actividad que nosotros tenemos que es que el alumno reconozca que Geografía y el espacio, que es su objeto de estudio, está compartido...por eso es social...compartido con otras ciencias sociales como es Historia, Sociología, Antropología. Porque ese es el concepto. El espacio no es el objeto de estudio nuestro solo, es el objeto de estudio de otras ciencias sociales. Entonces al ser el objeto de estudio de otras ciencias sociales él tiene que entender que cada vez que nosotros hablamos de un espacio, le vamos a poner ahí// el tema de la temporalidad”.

(Anexo VI. Entrevista Profesor de Geografía)

5.2.2. Las actividades

El sentido de las dinámicas de interacción en las clases emerge en las actividades que seleccionan los profesores para abordar los contenidos de las materias. De este modo, el profesor de Historia señala que la lectura colectiva guiada, en voz alta, de fragmentos de textos, con pausas e intervenciones, favorece la apertura, el aprendizaje y la comprensión.

Sin embargo, advierte que esta estrategia puede conducir a la fragmentariedad del conocimiento.

“Hay una estrategia que es la que más uso, y a veces es la que más tiempo consume...//con este grupo lo que me sirve mucho, es la lectura en clase. Leer en clases, uno a veces dice: “Que lean solos”, pero leer en clase a mí me parece que genera una apertura y una comprensión de los textos, que yo creo que es útil, que a ellos le sirve”.

“Que alguien lea en voz alta, y los demás van compartiendo el texto, y paramos un cachito y empezamos a hacer alguna intervención. Eso que a mí me parecía una pérdida de tiempo //... es una buena instancia de aprendizaje la lectura...”

“No es que leemos todo de pe a pa, vamos leyendo algunas cosas. Yo tenía alguna preocupación, porque “bueno, pero si leemos esto” (cosas que voy pensando cuando pienso en mis clases ¿no?, o antes de ejecutarlas) Si selecciono algunos párrafos, tiendo a la fragmentariedad del texto, y después cómo hacen estos pibes para unir todo eso... y ellos leen un poco así”.

(Anexo V. Entrevista Profesor de Historia)

En el caso de Geografía el profesor opta por trabajar de manera colectiva los conceptos troncales de la disciplina a partir de la lectura de imágenes que ilustran el objeto de estudio (por ejemplo, la selva misionera argentina como espacio geográfico). El análisis de las imágenes les facilita a los estudiantes narrar una historia por escrito ligada a los conceptos desarrollados y, de este modo, ejercitar la escritura. La evaluación recoge esta dinámica en grupos de trabajo y se apoya en la lectura y el análisis de imágenes.

“Por ejemplo el primero de los temas que tiene que ver justamente con qué es la Geografía, qué estudia la Geografía, nosotros tenemos como objeto de estudio el espacio geográfico. Concepto que todavía nosotros estamos discutiendo como geógrafos, imagínate, es algo tan complejo y abstracto, que yo en particular lo trabajo a través de imágenes.”

“Este año trabajé el proceso de transformación del espacio en la selva misionera acá en Argentina.// trabajamos con tres imágenes, que reviste a ese contexto, clima cálido, muchas precipitaciones, suelo rico en hierro. Después les muestro una imagen donde hay media selva talada con máquinas excavadoras, donde comienza a construirse. Y la tercera

imagen ya tenés casas, y lo que son las plantaciones de yerba mate. Pero eso lo hacemos entre todos, ellos mismos lo van contando//”

“Primero hacerles ver que la imagen también se puede leer//y después que comiencen a desarrollar sobre todo la escritura//que cuente un proceso. Entonces son ellos los que te cuentan la historia //y es puntualmente la narración de una historia que me cuenta cómo un espacio partió de un elemento netamente natural a ser una de las ciudades más urbanas.”

“Y después lo que hago yo es reagruparlos, hacerlos trabajar en grupos y les cuento la leyenda de la fundación de Tenochtitlan y les tiro las imágenes, por lo general están proyectadas en color, y a partir de ahí ellos tienen que hacer el mismo ejercicio, pero ya transcribirlo//y la primera instancia de evaluación que hacemos, es tomar como referencia el estudio de la actual ciudad de México”.

(Anexo VI. Entrevista Profesor de Geografía)

En la voz de una de las coordinadoras del Departamento de Ciencias Sociales, el sentido de las dinámicas de interacción en las actividades está en gran parte relacionado con la comprensión, antes que la memorización de los conocimientos. También, en la posibilidad de resolución de problemas.

“Para lo cual //la actividad en el examen o la actividad que hago sobre un tema//me permiten saber, bajo las preguntas que yo hago, si esa persona entendió o si me está memorizando todo”.

“Nuestro punto focal// si hay algo que las actividades se relacionan con los temas o con los contenidos, tiene que estar basado el aprendizaje en problema. Porque esa es la parte contextual que hace que el chico pueda aprender algo de lo que se le enseñe. Y no convertirse en ese síndrome del conocimiento frágil o vacío// Aunque sea un problema pequeño para primer año, dos fotos, como te digo, la primera tarea. Dos fotitos hace como que el chico se sienta que él tiene que resolver, tiene que solucionar el tema de dos fotos diferentes”.

(Anexo VII. Entrevista a Coordinadora)

5.2.3. La interacción y participación

Los comentarios de los profesores sobre las interacciones y las formas de participación en las clases revelan distintos sentidos y vivencias estrechamente relacionadas con sus atribuciones a la enseñanza del conocimiento de las disciplinas. El profesor de Historia acentúa la dinámica de intercambios orales que se produce durante las clases, en especial, cuando las opiniones de los estudiantes conectan el

pasado con el presente. Las intervenciones del profesor procuran la reflexión y los debates, donde los estudiantes ejercitan el oficio de historiador. Al respecto, en algunas situaciones él se asume como moderador de los intercambios permitiendo la apertura e improvisación en la dinámica comunicacional.

“Aparecen opiniones personales//que conectan con el presente // y ahí yo digo: “Bueno, ves, estamos hablando del pasado y vos lo traes al presente”. ¿Tiene que ver? Sí, porque están trabajando como historiador. // así que yo siempre trato de que todas las intervenciones, conectarlas de alguna manera o ayudar, o tirar una punta, eso es oficio, no sé. Cómo conecto esto que me está diciendo con esto que está leyendo. Tres cosas, y los dejo pensando y después lo seguimos. Entonces trato todo el tiempo de armar como debates”.

“Estar atento al clima del aula, hay una parte como de dejar algo suelto y ver qué pasa ahí, y en ese momento hay algo del orden de la improvisación que ayuda a generar un espacio en ese momento”.

“Hay otros grupos que cuesta un poco más, que están más esperando a que la pelota, miran al frente, pero a esta altura del año, es un ejercicio que ya empiezan a darse cuenta ellos, y uno funciona como un moderador”.

(Anexo V. Entrevista Profesor de Historia)

Los sentidos y las vivencias de las interacciones por parte del parte del Profesor de Geografía se relacionan con la centralidad que atribuye a la conceptualización en la enseñanza de la disciplina. De esta manera, señala la necesidad de anotar en el pizarrón los conceptos o ideas importantes que los estudiantes tienen que recordar.

“Cada vez que hay un contenido que tiene que estar lo anoto en el pizarrón// si no está, no existe, nunca lo dijiste. Es más vos le decís: “No te acordás que yo dije...” // “No tengo idea de lo que me estás hablando”. Entonces, cuando lo anotás, lo del pizarrón lo vuelcan en un papel, ahí te dicen: “Sí, sí”. Como que lo vieron en algún rincón entonces por lo tanto, está mucho más próximo.”

(Anexo VI. Entrevista Profesor de Geografía)

5.2.4. El aprendizaje en la interacción

Los juicios de los profesores en torno al aprendizaje también se asocian a los sentidos atribuidos a la enseñanza de los conocimientos de sus disciplinas, las actividades de las clases y la participación de los estudiantes. El profesor de Historia

relaciona el aprendizaje con la posibilidad de que los estudiantes logren pensar históricamente y establecer relaciones de significados para comprender el presente. El siguiente ejemplo ilustra cómo el profesor reconoce el aprendizaje de un estudiante a partir de la relación que establece sobre el proceso de hominización y algunos personajes ficticios de los comics juveniles (X-Men como ejemplo de especies mutantes que conviven con los humanos).

“El oficio del historiador en ese texto está impecable //Arsuaga habla de hominización //te describe un texto y dice: “Me encontré con un neandertal en el subte, y te lo describe cómo sería el neandertal. Porque el neandertal convivió con el ser humano //Uno me trajo una relación//me trajo una relación con los “X-MEN”. Vos fijate. Los “X-MEN” yo no sabía mucho, pero es una mutación, y entonces la mutación es lo que da origen a la evolución, entonces el tipo dice: “Es como si conviviéramos con los X-MEN”. Y sí, un poco sí, está bien, va por ahí, el pibe entendió por dónde viene la bocha”.

(Anexo V. Entrevista Profesor de Historia)

Por lo antes expuesto, en la evaluación de los aprendizajes, el profesor de Historia procura que sea una instancia en la que los estudiantes trabajen como historiadores, analicen fuentes y logren construir un discurso histórico, antes que focalizarse en el contenido disciplinar.

“Y en la evaluación, que es lo que viene ahora// lo que voy a tratar de hacer es ponerlos a ellos en un rol de historiador y hacerlos trabajar con una fuente y a partir de una fuente que ellos puedan construir un discurso histórico de tres cuatro líneas”.

“Si yo logro detectar que en ese análisis de la fuente veo que laburaron como trabaja un historiador, lo entendieron. Eso es un diez. Entonces ya no importa tanto el peso disciplinar, lo disciplinar en algún momento si les interesa la prehistoria lo irán a buscar”.

(Anexo V. Entrevista Profesor de Historia)

El profesor de Geografía vincula el aprendizaje con la comprensión de los conceptos y fundamentos teóricos de la disciplina a partir del trabajo con imágenes. Esto último lo justifica en la relevancia que para él asume el aprendizaje “visual” en la actualidad.

“De todas manera el porcentaje en proporción de lectura e imagen// acá hay más imagen que texto.// Es una manera más figurativa desde lo visual que puedan llegar a tener. Pero digamos que más allá de que no tomo de bibliografía específica de la disciplina, yo hago una bajada como para que ellos lo puedan llegar a entender”.

“Pero los textos los hago yo, y por lo general suelen tener bastantes imágenes, sobre todo es el tema de la imagen como para poder llegar a ver todo lo que nosotros vemos en la teoría, tratar de plasmarlo en un territorio, videos pequeños, cortos, fotos como para que puedan llegar a ver. Viste que el aprendizaje hoy por hoy pasa por la vista, muy tecnológico, muy visual. La idea es trabajar también para eso y acompañar eso que ven, también tiene un sustento teórico a partir de los cuales los autores, o al menos expertos en la materia, le dan una determinada conceptualización”.

(Anexo VI. Entrevista Profesor de Geografía)

En la evaluación de los aprendizajes, el profesor de Geografía complementa las instancias individuales con trabajos grupales, que permitan aprendizajes recíprocos entre los estudiantes. Al respecto señala que los criterios de la evaluación individual están vinculados a la apropiación del lenguaje de la disciplina, la descripción de procesos y contextos.

“Yo trato de mechar algo grupal, trabajos grupales y algo de una evaluación netamente individual. Porque a mí me parece que digamos, la evaluación es una instancia de aprendizaje// Y a mí me parece que cuando están trabajando en grupo, entre pares, ellos también se pueden llegar a dar información o se pueden llegar a enseñar de una manera distinta // Y el caso sí de la evaluación individual yo lo que trato de ver es //si están apropiándose del lenguaje de la disciplina, si pueden llegar a describir un contexto, un proceso, si pueden llegar a discernir por ejemplo qué te piden cada una de las consignas”.

(Anexo VI. Entrevista Profesor de Geografía)

En la opinión de la coordinadora del área entrevistada, uno de los problemas con que se encuentran los profesores en el aprendizaje de los estudiantes del primer año es, por una parte, una dinámica de construcción de conocimiento “frágil”, “inerte” y que no pueden “aplicar”. Por otra parte, el sentido del estudio, a su juicio, asociado a la nota o a los resultados del aprendizaje.

“Entonces cómo lograr que ellos aborden ese tema y //no tener el conocimiento frágil// Ese conocimiento que se impartió de 1° a 6° grado pero se olvidó.// Es como que le han dicho lo que es el mapa, lo que es el espacio, un territorio, pero ellos no se acuerdan de nada.// En primer año se nota claramente ese síndrome del conocimiento frágil. Que es por un lado olvidado, o sea si tenían algo, lo olvidaron. Es inerte, no lo pueden aplicar, si tienen algo, no lo aplican. Por ahí conocen, saben, pero no lo pueden aplicar si vos le hacés una pregunta, si vos intentás hacer un trabajito práctico mínimo”.

“Y después ese síndrome del conocimiento frágil se hace un síndrome ritual: se estudia para que te pongan una nota, para pasar el trabajo práctico o el examen que le pongan. No tiene otro sentido. Eso es lo que tenés que romper vos en primer año”.

(Anexo VII. Entrevista a Coordinadora)

5.3. Resumen de los sentidos y vivencias de la interacción oral en las clases de Historia y Geografía.

El análisis de la información sobre los sentidos y las vivencias en torno a las formas y dinámicas de la interacción oral y el aprendizaje se organizó en cuatro categorías emergentes en los testimonios de los estudiantes y profesores: conocimiento, actividades, interacción y participación y aprendizaje en la interacción. El Cuadro N° 15 resume los rasgos salientes de los testimonios recogidos y muestra la pluralidad de sentidos y de vivencias entre los estudiantes y profesores, en torno a estas categorías.

Cuadro N° 15. Sentidos y vivencias de los estudiantes y profesores en torno a las clases de Historia y Geografía		
	Estudiantes	Profesores
Conocimientos	<p>Sentido del conocimiento relacionado con proyecciones futuras, situaciones imaginarias.</p> <p>Sentido vinculado a vivencias a lo largo de la escolaridad primaria y desempeño académico en el área.</p>	<p>Sentido del conocimiento para pensar históricamente.</p> <p>Revisar y “deconstruir” sus ideas previas, formar nuevos conceptos, clarificar y diferenciar significados, adquirir y usar el vocabulario disciplinar.</p> <p>Sentidos del conocimiento asociados a las concepciones sobre las experiencias previas de los estudiantes en el área en la</p>

		<p>educación primaria.</p> <p>Interpelar los conocimientos en las experiencias cotidianas, establecer relaciones de significatividad entre disciplinas de las ciencias sociales.</p> <p>Reconocer un objeto de estudio compartido por las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, diferentes miradas y dimensiones</p>
Actividades	<p>Variedad y diversidad de sentidos y vivencias en torno a las actividades del aula. Ej. Interés asociado al tema, a la extensión del trabajo, tensión en el cumplimiento de los requerimientos del profesor.</p> <p>Estructuración de las actividades y modalidades (individuales vs colectivas, discusión, debates) asociadas a sentidos tales como, fácil, difícil, entretenido.</p>	<p>Sentidos de la interacción vinculados con la lectura colectiva guiada, en voz alta, de fragmentos de textos, con pausas e intervenciones. Debates, reflexiones.</p> <p>Sentidos de la interacción vinculados al trabajo colectivo sobre conceptos troncales a partir de la lectura de imágenes y ejercicio de la escritura.</p> <p>Sentidos de las actividades relacionados con la comprensión de los conocimientos y la resolución de problemas.</p>
Interacción y participación	<p>Geografía: estructura de interacción más tradicional, teórica, regulada por la interrogación y explicación del profesor.</p> <p>Historia: centralidad de la conversación y el debate.</p> <p>Vivencia de la participación asociada a situaciones de conversación, debate y discusión.</p>	<p>Sentidos de la interacción oral asociados a opiniones de los estudiantes que conectan el pasado y el presente. Intervenciones del profesor que procuran la reflexión, los debates y el ejercicio del oficio del historiador por parte de los estudiantes.</p> <p>Sentidos y vivencias de la interacción oral atribuidas a la conceptualización en la enseñanza de la Geografía.</p>
Aprendizaje en la interacción	<p>Sentidos de los intercambios orales asociados a resolver inquietudes o dudas, formular preguntas, aclarar y entender mejor los temas.</p> <p>Sentidos y vivencias</p>	<p>Sentidos atribuidos a la posibilidad de pensar históricamente y establecer relaciones de significado para comprender el presente.</p> <p>Evaluación de los aprendizajes</p>

	<p>relacionados con la posibilidad de “darse cuenta” de sus comprensiones.</p> <p>Sentidos de los intercambios orales relacionados con explicaciones del profesor, ejemplificaciones, recapitulaciones y formulación de preguntas.</p>	<p>asociada a trabajar como historiadores, analizar fuentes y construir un discurso histórico</p> <p>Sentidos asociados a la comprensión de conceptos y fundamentos teóricos de la Geografía, a partir del trabajo con imágenes.</p> <p>Evaluación de los aprendizajes asociadas a la apropiación del lenguaje de la Geografía, descripción de procesos y contexto.</p>
--	--	---

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta tesis se propuso contribuir al estudio de la comunicación e interacción oral en el aula para el aprendizaje y la construcción del conocimiento, con especial referencia al área de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria. Con esta finalidad, se indagaron las formas y dinámicas de la interacción oral en clases áulicas de Historia y Geografía representativas de esta área en la educación secundaria pública, en el ámbito del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata. También, se establecieron algunas relaciones posibles entre las formas de interacción oral y los aprendizajes escolares, y se valoraron las implicancias de estas relaciones en los procesos de construcción del conocimiento.

El abordaje del tema se enmarcó en el campo de la Psicología Educacional y desde esta mirada recogió postulados de la Psicología Sociohistórica y Cultural, entre otros, del papel del lenguaje en las interacciones del aula, la conformación del contexto sociocultural donde tiene lugar la comunicación, los instrumentos psicológicos del aprendizaje y el desarrollo, las actividades y la participación, la vivencia y el sentido como dimensiones de análisis. Por otra parte, consideró las construcciones de distintos estudios inscriptos en este campo, en especial, de la perspectiva actual de la investigación sobre la interacción en el aula. En esta línea, se nutrió de aportes para la comprensión del aula como contexto de la interacción, de las formas y dinámicas de la interacción en las actividades y la construcción del conocimiento en las Ciencias Sociales.

En los aspectos metodológicos la investigación asumió un enfoque cualitativo, con una mirada etnográfica de las interacciones orales en las clases, como también, de los sentidos que atribuyen los profesores y los estudiantes a dichas interacciones. En línea con los objetivos trazados, el diseño metodológico se basó, en primer lugar, en la observación, grabación y registro escrito de clases de Historia y Geografía, en un grupo de aula del primer año de la Educación Secundaria Básica (ESB). En segundo lugar, se entrevistaron a los profesores a cargo de las clases, uno de Historia y, otro de Geografía, a dos grupos de estudiantes y a una de las coordinadoras del área en la

institución. Además, las entrevistas a los estudiantes se complementaron con reflexiones escritas por ellos sobre las clases en estas asignaturas.

La indagación de las formas y dinámicas de la interacción oral en las clases se apoyó en tres dimensiones de análisis: 1) *el contexto de la interacción*, 2) *el sentido y la vivencia de la interacción* y 3) *el aprendizaje y la construcción del conocimiento en la interacción*. Estas dimensiones no sólo facilitaron la identificación de algunos de los referentes empíricos de la observación de clases y las entrevistas, sino también, la identificación de algunas categorías conceptuales emergentes en el análisis de la información recogida, entre otras, los episodios y ciclos de la interacción, los conocimientos, las actividades típicas y las formas de interacción y participación en el aprendizaje.

En lo que respecta a los resultados obtenidos, una singularidad de nuestro estudio reside en el tipo de análisis cualitativo realizado, a partir de la identificación de segmentos de observación de clases, relevantes para la interpretación de las formas y dinámicas de los intercambios: *los episodios y ciclos de la interacción oral*. Como se puede apreciar en el Capítulo 4, estas formas y dinámicas que emergen en los episodios y ciclos configuran el contexto social y semiótico del pensamiento, tal como describen los especialistas (Edward y Mercer, 1994, Cole 1999, Coll, 2010, Baquero, 2001) en el que se produce el aprendizaje, como también, dan cuenta de la función del lenguaje como instrumento de la mediación pedagógica (Vygotsky, 1993, Wertsch, 2007, Cazden, 1991) en la interacción oral, para la construcción compartida del conocimiento.

Los episodios y ciclos de la interacción oral giran en torno a distintos tópicos, temas y problemas y pueden variar en cantidad y extensión, como se ilustra en los fragmentos de las clases de Historia y Geografía analizados. En línea con los planteamientos de distintos especialistas (Rogoff, 1993, Cazden, 1991, Cole y Engeström, 2001, Edwards y Mercer, 1994, Mercer, 1997, Coll, 2010), el análisis de estos episodios confirma que las formas y dinámicas de interacción en las clases constituyen un poderoso armazón para organizar y estructurar la actividad social y mental de los estudiantes y los profesores. Se puede argumentar que la apropiación de las formas y dinámicas de la participación e interacción (Smolka, 2010, Rogoff, 1977) se vincula, entre otros aspectos, con significados y sentidos múltiples que se producen

en las interrelaciones entre profesores y estudiantes, y de éstos entre sí, en las clases áulicas. Esta apropiación implica, entre otras cuestiones, la anticipación de *cuándo se puede hablar en la clase y cuándo no, de qué se puede o se debe hablar* (contenido disciplinar, experiencias cotidianas, ideas previas, anécdotas, etc.), *cómo hacerlo* (usando lenguaje familiar, conceptos o vocabulario especializado) y *con qué propósito se habla* (recordar un contenido trabajado, hipotetizar, reconceptualizar, seleccionar información del texto para responder al profesor).

Con relación a lo antes expuesto, siguiendo a Castorina (2009) cabe preguntarse si la apropiación de las formas y dinámicas de la interacción oral en las clases de Ciencias Sociales colabora con el desarrollo del pensamiento crítico y el conflicto cognitivo de los estudiantes, para resignificar y reorganizar sus saberes sociales, o bien, si dicha apropiación se orienta más al aprendizaje del oficio de estudiante, reducido a dar respuestas correctas y resolver consignas de trabajo sin tensionar los saberes personales y creencias colectivas. En cualquiera de los casos, emerge la interrogación sobre el rol de los docentes del área y sus posibilidades de crear condiciones didácticas en las aulas que potencien las interacciones y pongan en discusión la pluralidad de saberes personales de los estudiantes, representaciones sociales y conocimientos científicos.

En otro plano, los resultados alcanzados en este estudio conducen a postular que en las clases en el área de Ciencias Sociales se pueden presentar distintas formas y dinámicas que configuran secuencias de episodios y ciclos, más o menos abiertos, en función de las formas y dinámicas de las interacciones en torno a las actividades. Al respecto, se identifican tres dinámicas sobresalientes de la interacción en las clases que denominamos: a) *expandida*, b) *lineal*, c) *múltiple*.

La dinámica expandida, predominante en las clases de Historia observadas, se caracteriza por una modalidad de interacción en la cual los intercambios entre el profesor y los estudiantes giran en torno a ideas y/o conocimientos aportados por unos y otros, que se van desplegando en diversas direcciones y construcciones. El Esquema N° 3 representa esta dinámica. Las barras verticales marcan distintos episodios y, el fondo de la barra, la arena o terreno (Lave, 2015) de ideas que se construye de manera conjunta en cada uno de los episodios, a partir de las interacciones. En la secuencia de episodios de la clase, las ideas y/o conocimientos de la disciplina (C^h) aportados por el

profesor y los estudiantes, pueden dar lugar a nuevas ideas (C^{h1}), sostenerse en la secuencia de episodios (C^{h2}), articularse con contenidos trabajados previamente (C^{h7}), establecer relaciones con conocimientos de otros campos disciplinares (C^{h4}) o con reflexiones personales que dan lugar a reconceptualizaciones (C^{h6}). También, algunas ideas pueden abandonarse o quedar suspendidas temporalmente (C^{h5}) para dialogar sobre otros conocimientos y otras dan apertura a nuevas problematizaciones y puntos de debates (C^{h8}). De esta manera, la variedad de movimientos que configuran la modalidad de interacción expandida puede comprenderse como una forma de conversación sostenida o prolongada (Maybin, 2006), que se reanuda en los distintos episodios de las clases.

Esquema N° 3. Dinámica de interacción oral expandida
Fuente: elaboración propia

La dinámica lineal de la interacción oral observada mayormente en las clases de Geografía, se caracteriza por un movimiento de intercambios en torno a diferentes ideas y/o conocimientos presentados por el profesor, que se despliegan en una secuencia encadenada a lo largo de los episodios. El Esquema N° 4 muestra esta dinámica de interacción. En cada uno de los episodios, las ideas y/o conocimientos de la disciplina (C^g) se abordan en un orden gradual, de acuerdo a la lógica disciplinar.

Estas ideas dan lugar a nuevos conocimientos (C^{g1}), que se retoman en la siguiente clase o episodio (C^{g2}). Algunas ideas se presentan a discusión para dar lugar a diferenciaciones conceptuales (C^{g3}), o reconceptualizaciones (C^{g4}). Al concluir un tema o contenido se recogen los conocimientos desarrollados en los episodios o clases anteriores, para favorecer su apropiación a través de una actividad individual o grupal.

Esquema N° 4. Dinámica de la interacción oral lineal
Fuente: elaboración propia

La dinámica múltiple de la interacción oral se caracteriza por el desarrollo de episodios simultáneos en la clase, con distintas modalidades de intercambios, entre el profesor y los estudiantes y de los estudiantes entre sí. Esta dinámica se observó en algunas clases de Geografía, donde la mayoría de los estudiantes trabajaron en pequeños grupos en torno a la resolución de una actividad práctica, mientras que otros estudiantes rindieron examen oral de manera individual. El Esquema N°5 representa esta dinámica de interacción.

Esquema N° 5. Dinámica de la interacción oral múltiple
Fuente: elaboración propia.

Las dinámicas antes descritas en los episodios se configuran en torno a las actividades que se desarrollan en las clases. Al respecto, en este estudio se ha observado que la conversación colectiva, como actividad de la clase, contribuye a desplegar tanto una modalidad expansiva de interacción, en el caso de Historia, como una dinámica lineal, en el caso de Geografía. Cabe entonces preguntarse por qué la conversación colectiva no tiene los mismos efectos en las dinámicas de las interacciones de las clases. Una explicación posible es que los efectos en una u otra dinámica se relacionan con los propósitos que persigue esta actividad en estos espacios curriculares. En Historia, la conversación tiene por finalidad la problematización y formulación de hipótesis, la articulación con conocimientos de otras disciplinas, la explicación dialogada, la ejemplificación, la recuperación de experiencias cotidianas y de otras áreas de estudio, y la reconceptualización de saberes.

En Geografía, la conversación sirve, entre otros fines, para la recapitulación de contenidos, la adquisición de información, la comprobación de conocimientos, la conceptualización en el campo disciplinar y la organización de las explicaciones del profesor, de acuerdo a la lógica conceptual de la disciplina. Podría postularse, por

tanto, que la conversación, como actividad de interacción oral y, en especial, como andamiaje en la ZDP, está extendida en las clases del área de Ciencias Sociales en la institución donde se realizó el estudio, y que su práctica se ve más o menos acentuada en el caso de las asignaturas que se orientan a que los estudiantes expresen ideas, elaboren nuevos significados, argumenten, justifiquen, establezcan relaciones, interpreten, formulen hipótesis, entre otros.

Si bien se ha observado que la conversación como forma de interacción oral se extiende en las clases de las asignaturas de Ciencias Sociales, en línea con los postulados de Engeström (1987, 2001) una cuestión relevante que surge en este estudio es cómo generar redes de trabajo interdisciplinario que permitan interrelacionar contextos de aprendizaje y, de este modo, romper el encapsulamiento escolar de los conocimientos en este campo, a partir de formas de interacción extendidas más allá del aula. Asimismo, recuperando las consideraciones de Cazden (2010), estas redes interdisciplinarias podrían colaborar para desplegar en las aulas espacios híbridos donde converjan diferentes concepciones, experiencias y puntos de vista sobre el mundo y los fenómenos sociales en particular.

En este aspecto, la Coordinación del Área tendría una función estratégica para la apropiación y construcción de nuevos saberes y acciones educativas. En conjunto con los profesores, la intervención desde esa Coordinación podría colaborar para expandir y construir, por un lado, conocimientos sobre la práctica educativa, sus condiciones y obstáculos, y por otro, sobre lo que los estudiantes requieren para aprender y desarrollarse como sujetos autónomos, críticos, participativos y ciudadanos de su cultura y del mundo (Erausquin, 2018).

Por otra parte, las clases observadas estuvieron fuertemente direccionadas por los docentes y, por ello, no se encontró margen suficiente para examinar la interacción entre pares. Cabe interrogarse si el cambio o desarrollo conceptual de los saberes sociales podría desplegarse con otras propuestas de interacción y dispositivos pedagógicos que capitalicen las ventajas de la conversación entre pares, no sólo para el desarrollo conceptual sino también en vistas a la convivencia social en una sociedad plural, que cada vez demanda más trabajo en equipo, redes, conjunciones de perspectivas y negociaciones (Cazden, 1991).

Merece también un comentario los testimonios de los estudiantes y profesores referidos a sus sentidos y vivencias de la interacción oral y el aprendizaje en las clases. Como sostienen los especialistas (Erausquin, Sulle y García Labandal, 2016, González Rey, 2009), tales sentidos y vivencias engloban los aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos que se desarrollan en las prácticas educativas y que les permiten pensar, crear y recrear los conocimientos disciplinares en el espacio simbólico del aula. En gran parte, los sentidos y las vivencias giran en torno a los motivos y objetivos de las actividades que configuran esas prácticas, según cómo son vividos y refractados desde el polo subjetivo-situacional (Leontiev, 1981, Engeström, 1987, Erausquin et al. 2016).

En este estudio, se ha identificado que los sentidos que los estudiantes construyen sobre la interacción oral en las clases de Historia y Geografía se relacionan principalmente con:

- a) las creencias acerca de las posibilidades de utilidad del conocimiento en proyecciones a futuro o en situaciones imaginarias,
- b) el grado de dificultad - facilidad en la resolución de las actividades,
- c) las modalidades de trabajo (individual, grupal o colectiva) durante las clases,
- d) el aprendizaje en los intercambios orales, a través de las explicaciones del profesor con ejemplificaciones, recapitulaciones, aclaraciones y formulación de preguntas que les posibilitan “darse cuenta” de sus comprensiones.

En cuanto a los testimonios de los profesores, los sentidos que ellos atribuyen a la interacción oral en las clases de Historia y Geografía se asocian a sus propósitos en la enseñanza. Estos propósitos giran en torno a que los estudiantes logren “pensar” en el marco de la disciplina y aproximarse a un oficio (historiador), formar nuevos conceptos, clarificar y diferenciar significados, apropiarse del lenguaje disciplinar y establecer relaciones de significatividad entre disciplinas de las Ciencias Sociales. Podría postularse que estos propósitos tienen implicancias en la selección de las actividades que se desarrollan en las clases y, por ende, en las dinámicas de interacción oral que éstas promueven (expandidas, lineales y múltiples), como formas de andamiaje en los aprendizajes (Wood, Bruner y Ross, 1976, Cazden, 1991) y la construcción de conocimientos compartidos (Edwards y Mercer, 1994, Mercer, 1997, Coll, 2010). En relación a esto, otra cuestión a considerar es la posibilidad de que los

propósitos de la enseñanza desplieguen otros movimientos de interacción que articulen los contenidos con los intereses, las expectativas y necesidades de los jóvenes, como también, con sus preocupaciones actuales, proyecciones imaginarias o deseos de cambios. Esto último conduce a la pregunta de Erausquin (2013), acerca de la forma de aprendizaje capaz de generar una agencia crítica y creativa en los estudiantes para ayudarlos a modelar sus propias vidas en medio de las transformaciones.

Reflexión final

Las indagaciones realizadas en este estudio son relevantes, al menos, por dos razones. En primer lugar, cualquier análisis sobre los aprendizajes escolares y la construcción de conocimientos en el aula requiere preguntarse por la dinámica de las interacciones orales que se configuran en las clases y su valor cognoscitivo, como lo señalan diversos especialistas (Edwards y Mercer 1997, Cazden, 1991 y Lemke, 1997). Al respecto, los análisis realizados en esta tesis aportan un marco para la comprensión de las experiencias que tienen lugar en las aulas de la educación secundaria. Esto último resulta complejo porque la dinámica de las interacciones orales se organiza en torno a episodios y ciclos de la comunicación, que se despliegan de modo implícito y la mayoría de las veces inadvertido en las clases.

Con la ayuda de la información recogida, la comprensión de la dinámica comunicativa en las aulas puede ser una empresa manejable, pues se trata de identificar los segmentos apropiados de los intercambios en las clases, en los contextos educativos particulares, sobre la base de las dimensiones y estrategias de análisis que se ilustran en esta tesis.

En segundo lugar, la configuración de dinámicas de las interacciones orales en las clases, que promuevan formas de andamiaje ajustadas al aprendizaje escolar en dominios específicos del conocimiento, implica un proceso de trabajo colaborativo de los profesores y demás profesionales de la educación que no ha sido observado en este estudio, para operar en los propósitos de enseñanza y las actividades que se llevan a cabo en las aulas, y en consecuencia, en los sentidos y las vivencias de los aprendizajes en las interacciones.

En cuanto a las limitaciones de nuestro estudio, si bien la metodología procuró combinar distintas técnicas de indagación para la obtención de información relevante

sobre el objeto de investigación, los resultados obtenidos requieren considerar la imposibilidad de alcanzar generalizaciones, dado el carácter contextual y situado de las interpretaciones. Por otra parte, la indagación de la interacción oral en el aula puede ser abordada desde múltiples aspectos de distinta utilidad para la práctica educativa, que son inabarcables en su totalidad. De ahí que el estudio ha centrado su atención en algunas dimensiones de acuerdo a la perspectiva teórica en la que se inscribe y ha dejado fuera otras posibles de indagación, como el análisis de los géneros discursivos desde un enfoque sociolingüístico (Bajtín, 1982).

En lo que respecta a las perspectivas futuras de investigación, los resultados alcanzados en esta tesis revisten interés para continuar profundizando en la indagación del objeto de investigación en otros campos disciplinares, como las Ciencias Naturales, en otros contextos áulicos de la misma institución escolar, y en otras instituciones representativas de distintos contextos socioculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo de Córscico, M. C. y Manacorda de Rosetti, M. (1994). *Interacción lingüística entre profesores y estudiantes*. Buenos Aires: AZ Editora.
- Álvarez y Del Río, (2001) Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación / Introduction, Cultures, human development and schooling. Towards a cultural design for education
- Arrúe, C. y cols. (2010). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje y participación. Motivos y obstáculos a la hora de participar. En, Ubal M. y Varón X. (comps.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*. Montevideo: Psicolibro.
- Arrúe, C., Grippo, L. y Scavino C. (2010). Aprendizaje y participación desde la perspectiva contextualista. En, Ubal M. y Varón X. (comps.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*. Montevideo: Psicolibro.
- Baquero, R. (1998). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2001). Sujeto y contexto. En Baquero R. y Limón, M. (2001) *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: Ed. UNQ.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barnes, D. (1992). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Blunden, A. (2016). Translating, perezhivanie into English. Mind, Culture and Activity. *An International Journal* 23, pp.274 -283.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Carey, S. y Spelke, E. (2002). “Conocimiento dominio-específico y cambio conceptual”. En Hirschfeld, L. y Gelman, S. (Comps.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, A. (2003). Las epistemologías constructivistas antes el desafío de los saberes disciplinares. *Revista de la Escuela de Psicología*. Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol 12, 2, pp 15-28.

- Castorina, A. (2009). Fragmentos del I Coloquio Internacional de Epistemología y Psicología Genética. Universidad Estatal Paulista (UNESP), Brasil. [vídeo] Disponible en: <https://vimeo.com/159412672>
- Castorina, J. y Carretero, M. (2012). Cambio conceptual. En Carretero, M. y Castorina, J (Comp.). *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos de conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires, Paidós.
- Cassany, D. (2002). Marcadores textuales. En *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, Courtney B. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En, Elichiry, N. (comp.) *Aprendizaje y contexto, contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Cole, M. y Wertsch, J. (1996). Beyond the Individual Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development* 39, pp.250-256.
- Cole, M. (1984) La zona de desarrollo próximo, Donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. En *Infancia y Aprendizaje* 7(25), pp.3-17.
- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural*. Madrid, Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En, Salomon, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Coll, C. (2010). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A., *Desarrollo Psicológico y Educación, Psicología de la Educación II*. Madrid, Alianza.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2010). Interacción educativa y aprendizaje escolar, la interacción entre alumnos. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A., *Desarrollo Psicológico y Educación, Psicología de la Educación II* (415-435). Madrid: Alianza.
- Correa Restrepo, M. (2006) “Contexto, interacción y conocimiento en el aula”. *Pensamiento Psicológico*, Vol.2, N°7, 2006, pp. 133-148.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Daniels, H. (2014). Vygotsky and Dialogic Pedagogy. *Cultural Historical Psychology* Vol. 10, no. 3, pp. 19 - 29

- De la Cruz, Montserrat, Shueuer, N., Caíno, G., María F, Huarte, M. Baudino, V. y Ayastuy, R. (2001). El discurso en clase de profesores de nivel primario en distintos sectores socioculturales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (27), pp. 23-41.
- Del Cueto, J. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad, Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en Psicología* - Vol 12, N° 1, pp. 29 – 35.
- Del Cueto, J. (2016). “El debate dominio general y dominio específico en las teorías del desarrollo del conocimiento”. En Borzi, L. (coord.), *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad perspectivas, debates e investigaciones actuales*. Edulp, UNLP.
Disponible en:
<https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/543/493/1775-1>
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2006) 1° año ESB. Buenos Aires (Prov.). Dirección General de Cultura y Educación
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Elichiry, N. (2013). Conversaciones sustantivas en el aula. *Revista digital Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES)* Año 2 Vol. 4
- Engeström, Y (1987) Learning by expanding. Extraído 10 de marzo de 2009 de:
<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engestrom, Y. (2001) Expansive learning at work, toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14 (1), pp.133-156.
- Erausquin (2013). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Época*.
- Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia, sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones*; Vol. XXIII, pp. 1-21.
- Erausquin C. (2018). “Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento”. En: Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas. La Plata: EDULP, Universidad Nacional de La Plata.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. y Meschman, C. (2008). Revisitando la pedagogía con la perspectiva sociocultural, Artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar

- psicología. Profesores de psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del profesorado de psicología. En, *Anuario de Investigaciones*, vol. XV, Universidad de Buenos Aires, pp. 89-107.
- Flanders, N. (1961). Analyzing Teacher Behavior. *Educational Leadership*, 19(3), pp. 173-200.
- Geertz, Clifford. 1992 [1973]. "Descripción densa, hacia una teoría interpretativa de la cultura". En *La interpretación de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Gilles Ferry (1968). L'enseignant éducateur. *Revue française de pédagogie*, 3(3), pp. 18-30.
- González Rey, F. (2010) "Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural, un camino hacia una nueva definición de subjetividad". *Universitas Psychologica*, 9(1), pp. 241-253.
- González Rey, F. (2016) Vygotsky's Concept of *Perezhivanie* in *The Psychology of Art* and at the Final Moment of His Work, Advancing His Legacy, *Mind, Culture, and Activity*, 23,4, pp. 305-314.
- Helman, M. y Castorina, J. A. (2007). "La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos". En, Castorina, A., y cols. *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la Psicología del Desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Kozulin, A. (2000) *Instrumentos psicológicos*. España, Paidós.
- Kuper, Adam. 2001 [1999]. "Clifford Geertz, La cultura como religión y como ópera", 95-145. En *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Labov, W. (1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional, "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. En, *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología UBA, Vol. X, pp.109 – 124.
- Lave, J. (2015). *La Cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lave, J. y Wenger E. (1991). *Situated learning, Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1997). *Aprende a hablar ciencia*: Barcelona, Paidós.
- Leontiev, A.N. (1981): *Actividad, conciencia y personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*: Madrid, Visor.
- Maddonni P. (2004) “La escuela entre lo universal y lo particular”. En, Elichiry N. (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Martí, E. (2005). “Cambios generales, cambios específicos”. En, Martí, E. *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maybin, J. (2006). *Children's Voices: Talk, Knowledge and Identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mauri, T. y Valls, E. (2010). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: una perspectiva psicológica. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A., *Desarrollo Psicológico y Educación, Psicología de la Educación II*. Madrid: Alianza.
- Medley, D. y Mitzel, H. (1959). Some behavioral correlates of teacher effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 50(6), pp. 239-246.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes, Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Mok, N. (2017). On the Concept of Perezhivanie, A Quest for a Critical Review. En, Fleer, M., González Rey, F. y Veresov, N. (eds.), *Perspectives in Cultural Historical Research 1, Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy*. pp. 19–45.
- Moll, L. y Greenberg, J. (1993) Creación de zonas de posibilidades, combinación de contextos sociales para la enseñanza. En, Moll, L. (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En, Elichiry N. (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991), *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata

- Núñez Delgado, M. P. (2011). Espejos y ventanas, Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación* 16(1), pp. 136 -150.
- Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En Palacios, A. (Coord) *Claves para incluir* (133-158). Buenos Aires: Noveduc.
- Piaget, J. y B. Inhelder (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Raiter, A. (2016). Sobre cómo nos volvemos hablantes. En Unamuno, A. *Lenguaje y educación*. Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Rivière, A. (1984). La Psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 7 -86.
- Rodrigo, M. J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar" en Rodrigo, M. J. (ed.) *Contexto y desarrollo social*, Madrid: Síntesis
- Rogoff, B. (1977). Los tres planos de la actividad sociocultural, apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En, Wertsch, J. (comp.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosemberg, C.; Borzone, A y Diuk, B. (2003). El diálogo intercultural en el aula. Un análisis de situaciones de interacción con niños de barrios urbanos marginales del conurbano de Buenos aires, Argentina. *Cultura y Educación, Vol. 15*, pp. 399- 423.
- Lacasa, P. y Silvestri, A. (2001). Contextos de aprendizaje y desarrollo. *Cultura y Educación*. Vol. 12, Nº 4, pp. 339-354.
- Sinclair, J. y Coulthard, R (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Great Britain: Oxford University Press.
- Smolka, A. (2010). Lo (im) propio y lo (im) pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En, Elichiry, N. *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Van der Veer, R. y Valsiner, J. (1994). Introduction. Reading Vygotski, from fascination to construction. En R. Van der Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotski Reader* (pp. 1-9). Great Britain: Blackwell Publisher.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En, Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Veresov, N. (2017) The Concept of perezhivanie in cultural-historical theory, content and contexts. In, Fleeer et al. (eds), *Perezhivanie, emotions and subjectivity, advancing Vygotsky legacy*. New York: Springer.
- Vygotsky L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*, en L. Vygotsky, *Obras escogidas*, T. II. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. (1988). Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. En, *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En, Moll, L. (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. (2007). Mediation. En, Daniels H., Cole M. y Wertsch, J., *The Cambridge Companion to Vygotsky (178-192)*. Cambridge: University Press.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I*, Buenos Aires: Paidós.
- Wood, D., Bruner, J y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving, *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, vol. 17, pp. 89-100.

ANEXOS

ANEXO I

Observaciones en clases de Historia - 1° de la Educación Secundaria. Colegio Nacional “Rafael Hernández”.
--

CLASE N° 1 Fecha: Viernes 9 de Agosto de 2019. Duración: 120 minutos.		
Transcripción		Comentarios
	Profesor	Estudiantes
Inicio <i>Los estudiantes están ubicados en hileras de 5-6 bancos fijos mirando al pizarrón. El profesor se encuentra ubicado al frente del aula.</i>	Durante la clase camina entre los bancos con el texto que están trabajando en mano. En algunos momentos se acerca al pizarrón para escribir algún concepto o título.	Aproximadamente, son entre 6-7 estudiantes los que levantan la mano para responder cuando el profesor pregunta.
Profesor: Bueno, miren eh...quiero destacar algo que a lo mejor ustedes no se dieron cuenta, pero yo lo vengo pensando...yo preferí que terminemos con el texto que estábamos trabajando, por eso no tuvimos evaluación antes de las vacaciones. Pero la evaluación escrita va a venir en algún momento. No va a ser muy diferente a lo que veníamos haciendo, es decir, un texto de lectura, de comprensión de ese texto, y después trabajar sobre ese texto. No falta mucho para eso, ¿sí? Piensen que no vamos a dejar pasar agosto sin una evaluación escrita. Deberíamos llegar al día de la evaluación escrita y debería ser casi un trabajo práctico; no deberían tener mayor dificultad. Pero quiero que lo sepan y que vayan teniendo en cuenta esta cuestión.	Explica que terminarán con el texto de lectura que estaban trabajando, por eso no tuvieron evaluación antes de las vacaciones	
Episodio: “Revisión del tema: la ganadería y la agricultura en el neolítico”		
Ciclo N°1		
Apertura		
Yo lo que quisiera, y porque hace un montón que no nos vemos, es que charlemos y que retomemos un poquito a ver qué recuerdan de lo veníamos haciendo en la clase de Historia...	Invita a retomar lo que venían trabajando en la clase anterior.	
A ver, por allá atrás (<i>un estudiante levanta la mano</i>)...Miren que hoy no está Gaspar que Gaspar siempre nos tira la posta, así que...dale...	Señala la participación en las clases del mismo estudiante.	
Reacción		

<p>Estudiante: Estuvimos hablando sobre la Ganadería.</p> <p>Profesor: Ganadería...Y qué... sobre... ¿qué título sobre ésto había en el texto que veníamos trabajando?</p> <p>Estudiante <i>(responde)</i> “El mayor fraude de la historia”</p> <p>Profesor: El texto es “El mayor fraude de la historia”....bien, pero específicamente decíamos algo de la ganadería.... <i>(Estudiantes murmuran)</i></p> <p>Estudiante 2: Lo de las víctimas de la revolución.</p> <p>Profesor: Ahí me gusta más.</p> <p>Estudiante: lo de animales a dioses.</p> <p>Profesor: El texto es “De animales a dioses” ¿sí?el libro se llama “De animales a dioses”; el título del capítulo: “El mayor fraude de la historia”. Y el subtítulo con el que estábamos trabajando de ese texto era... ¿quién lo dice?</p> <p><i>Estudiante menciona otro título...Profesor responde que ya van a trabajar sobre eso...</i></p> <p>Profesor: pero ahora, ya que alguien mencionó sobre la ganadería...</p> <p>Estudiante: Víctimas de la revolución.</p> <p>Profesor: Víctimas de la revolución <i>(lo escribe en el pizarrón)</i>. ¿Quiénes son las víctimas de la revolución? <i>(murmullos)</i></p> <p>Profesor: Según el autor, ¿no?... ¿quiénes son? <i>(murmullos)</i></p> <p>Estudiante: ¿los animales?</p> <p>Profesor: Ajá, los animales... ¿y por qué los animales los considera víctimas de la revolución?</p> <p>Estudiante: Por la ganadería.</p> <p>Profesor: Por la ganadería...y era la técnica de...</p> <p>Estudiante: de la domesticación.</p>	<p>Recuerda el tema anterior sobre ganadería, a partir de preguntas.</p> <p>Da pistas para activar el recuerdo del texto. Focaliza el título del texto.</p> <p>Evalúa y retroalimenta Cierra y abre otra idea.</p> <p>Formula preguntas para activar el recuerdo de información sobre el texto.</p> <p>Formula una pregunta de inferencia sobre el texto Da pista para activar el recuerdo. Aclaración sobre el autor del texto y vuelve a preguntar.</p>	<p>Responden. Recuerdan</p>
Cierre		

Profesor: Bien....Para este autor, recuerden que Harari es UNA (<i>énfasis</i>) opinión la que estamos dando. Para este autor la ganadería trae víctimas, no? Y por qué...qué describe en el texto de lo que leímos la última clase...por qué los considera víctimas? (<i>estudiante levanta la mano</i>) Sí (<i>cediendo la palabra</i>)		
<i>Estudiante explica el por qué algunas especies son víctimas de la revolución...</i>		Un estudiante explica.
Ciclo N°2		
Apertura		
El profesor pregunta si se hace un puente con el presente en ese texto.	Formula pregunta de conexión del contenido del texto con la actualidad.	
<i>Algunos estudiantes responden que sí.</i>		Algunos responden "sí".
Profesor: ¿Sí? A ver... ¿qué puentes se les ocurre que hay?	Formula pregunta de conexión con la actualidad.	
Reacción		
<p><i>Un estudiante ofrece una explicación...El profesor asiente a la respuesta del estudiante. Pregunta al grupo sentado atrás si escuchan bien al compañero. Le pide que levante la voz así lo escuchan mejor.</i></p> <p><i>El estudiante vuelve a explicar, con un tono de voz más alto.</i></p> <p>Profesor: O sea, que según lo que vos leíste parecería...por lo que vos decís eh...te parece que el texto dice que antes los animales se usaban para trabajar pero que ahora sufren menos, ¿digamos? (<i>el estudiante sigue explayándose. Profesor se dirige a toda la clase</i>). ¿Qué opinan de lo que dice el compañero? ¿Dice eso el texto? ¿Alguien leyó otra cosa? ¿Entendió otra cosa? Estamos para entender e intercambiar ideas sobre el texto...</p>	<p>Atiende a la participación de todos los estudiantes. Pide que levante la voz así lo escuchan mejor.</p> <p>Retoma la explicación del estudiante e invita a la interpretación colectiva.</p>	<p>Un estudiante ofrece una explicación</p> <p>El estudiante vuelve a explicar, con voz más alta.</p>
<p><i>Una estudiante levanta la mano...Profesor asiente dándole la palabra.</i></p> <p>Profesor: ¿Escucharon lo que dijo? Está bien, más fuerte, subí el volumen.</p> <p>Estudiante <i>responde</i>: El sufrimiento del animal no justifica el éxito de la revolución.</p>	<p>Incentiva al estudiante a repetir su idea.</p>	<p>Levanta la mano para solicita la palabra.</p> <p>Una estudiante aporta una idea</p>

<p>Profesor <i>repite la respuesta</i>: El sufrimiento del animal no justifica el éxito de la revolución del neolítico, digamos... ¿qué les parece esta idea? Está buena... ¿qué les parece?</p> <p><i>Silencio.</i></p> <p>¿Alguien piensa otra cosa, leyó otra cosa?... ¿Recuerdan cuando hablamos de feedlot? (<i>algunos asienten</i>) ¿Que se acuerdan de eso del feedlot?</p>	<p>Pone en discusión grupal la idea de la estudiante.</p> <p>Da pista para recuperar saberes previos.</p>	
<p>Un estudiante explica (<i>no se escucha</i>).</p> <p>Profesor: Bien, ahí va...</p> <p>Otro estudiante levanta la mano y el profesor le hace una seña para que hable.</p> <p>Estudiante: Buscaban animales, no? y los que eran, por así decirlo, domesticables, en el sentido de que no se comportan mal adentro del rebaño, por ejemplo la oveja, se lo quedaban, y los que no, o sea, lo que tenían otras actitudes no? , que se querían escapar todo el tiempo, o que le hacían daño a las otras, al rebaño, ya los sacaban y las comían...para consumo.</p>	<p>Retroalimenta</p> <p>Habilita la palabra</p>	<p>Explica</p> <p>Solicita la palabra</p> <p>Explicita su razonamiento. Reconstruye la idea del texto.</p>
Cierre		
<p>Profesor: Exacto...por lo cual, el texto un poco lo que nos invita a pensar, independientemente de la opinión del autor y de las formas en que cada uno de ustedes opinen en torno al maltrato animal...Yo elegí este texto porque me parecía que era un tema que hoy está en boca y que el puente que hacía entre el pasado y el presente el autor estaba muy interesante...la ganadería es una técnica que consiste en la cría de animales, en eso estamos todos de acuerdo, o no? y es una forma de producir alimentos propio de la revolución neolítica...</p>	<p>Recoge la opinión del autor del texto, articula con temática de actualidad.</p> <p>Explica.</p>	
Ciclo N° 3		
Apertura		
<p>Estudiante (<i>levanta la mano, el profesor le da la palabra</i>): Y también hacían la caza selectiva.</p>		<p>Recuerda una construcción conceptual del texto el texto</p>
<p>Profesor asiente: Ahí me gusta eso... ¿qué es caza selectiva?</p>	<p>Pregunta sobre concepto localizado en el texto</p>	
Reacción		

<p>Estudiante responde</p> <p>Profesor: Y en realidad lo que hacían era....me parece que vos te estás refiriendo a la cría selectiva, no? ¿Qué es la cría selectiva?... ¿Con qué especie se quedaban?... ¿Qué iban a hacer los primeros seres humanos?</p> <p>Estudiante responde.</p> <p>Profesor: exacto...Las más adaptadas, que serían la más adaptadas a la producción, ¿no? Si tengo que elegir una vaca, ¿cuál voy a elegir? la vaca que me da más leche o la que me da menos leche?</p> <p>Varios estudiantes responden: la que me da más</p>	<p>Realiza preguntas de inferencias sobre contenido del texto.</p> <p>Realiza preguntas para inferir información y establecer relaciones</p>	<p>Responde Infieren</p>
Cierre		
<p>Profesor: Claro...Porque cuando esa tenga el hijo, digamos... (<i>Estudiante dice: producir más</i>)...exacto, ahí está la cría selectiva, ¿sí? Lo mismo, la oveja que me da más lana, ¿por qué? Porque produce más...Entonces, sin querer, inconscientemente, el ser humano interviene sobre la cría, sobre las selecciones y sobre el destino de esa especie.</p> <p>Las gallinas ponen huevo todos los días (...). Pero naturalmente no ponen huevos todos los días... lo que pasa es que hay un proceso...hoy es normal que las gallinas pongan huevos todos los días, pero porque hay un proceso de selección de parte del ser humano...(no se entiende) Y hoy para nosotros es normal. Ahí hay un proceso de intervención del ser humano.</p> <p><i>Estudiante levanta la mano. El profesor le da la palabra.</i></p> <p>Estudiante: Pasa lo mismo con las vacas, porque yo el año pasado... en 5to más o menos vi todo lo que tiene que ver con todo esto...y después creo que año pasado un compañero trajo a un señor de una estancia ... y nos invitaron para ver cómo hacían para que las vacas produzcan esto...</p>	<p>Articula y explica.</p> <p>Ejemplifica</p> <p>Habilita la palabra del estudiante</p>	<p>Pide la palabra Establece conexión con una experiencia previa.</p>
Ciclo N°4		
Apertura		
<p>Profesor: Claro...va un poco por ahí. Entonces este capítulo “Víctimas de la revolución” nos presenta la otra técnica que es propia del neolítico que es la ganadería. Y de la que veníamos hablando, que era la del trigo... ¿cómo se llama la técnica esa que presenta el texto?</p>	<p>Da pista para recordar contenido del texto</p>	

Reacción		
Estudiantes responden: Agricultura		Responden
Cierre		
Profesor: agricultura, muy bien.	Retroalimenta	
<i>(Mientras tanto el profesor va escribiendo esos conceptos en el pizarrón)</i> <i>Víctimas de la revolución</i> <i>Ganadería</i> <i>Agricultura</i> <i>Animales</i> <i>Agricultura</i> <i>Trigo</i>	Escribe en el pizarrón	
Ciclo Nº 5		
Apertura		
Profesor: Yo quisiera detenerme ahora... <i>(Estudiantes copian en su carpeta el cuadro que está en el pizarrón...Un estudiante hace una pregunta sobre el significado de un término que aparece en el texto vinculado al ganado y el profesor le responde que es un modismo español)</i>	Aclara	Copian Un estudiante pregunta sobre concepto del texto
Profesor: La agricultura entonces...nosotros hablamos del trigo como primer cultivo, y encontramos distintas explicaciones que aparecen en este texto, o no?...La primera explicación que aparece...estamos repasando eh, todavía no vimos nada nuevo....la primera explicación: ¿por qué el ser humano se vuelve sedentario?	Recupera y pregunta sobre contenido del texto	
Reacción		
<i>Un estudiante levanta la mano, el profesor le cede la palabra. El estudiante explica que se dieron cuenta que era más fácil establecerse en un lugar, hacer un ganado....</i> Profesor: ¿Era más fácil? <i>Varios estudiantes contestan que no, el que estaba explicando retoma y aclara la idea: No, era más difícil pero les brindaba más comida.</i> Profesor: Ahh, ahí me gusta más. ¿Y cuál es el costo de eso, que dé más comida? <i>Algunos estudiantes levantan la mano. El profesor se dirige a otro sector de la clase, haciendo alusión que había un grupo que ya había hablado bastante.</i>	Habilita la palabra Repregunta Realiza pregunta de inferencia Resalta la participación de un grupo específico de la clase, e invita a quienes no participaron.	Pide la palabra e infiere una idea Aclara Explica

<i>Le da la palabra a una estudiante. Ella responde que se seguían reproduciendo pero mal alimentados.</i>	Habilita la palabra de la estudiante	
Cierre		
Profesor: Muy bien, la mala alimentación, ¿no? O sea, el trigo permitía alimentar a más gente pero en peores condiciones de vida.	Recupera	
Ciclo N° 6		
Apertura		
Profesor: Y ahí aparece un concepto que es la “trampa”...el autor usa “trampa del lujo”... ¿Recuerdan cómo es la trampa del lujo? (<i>Silencio</i>) No?...más o menos? (<i>El profesor señala una estudiante</i>) Sí, dale, dale...te vamos ayudando...(la estudiante se niega). No?	Pregunta sobre contenido del texto	
Reacción		
(<i>Otra estudiante levanta la mano, el profesor asiente para que responda</i>). La estudiante responde: creo que era como si en un momento...algunos tenían que morir, se iba a ofrecer para morir...	Habilita la palabra	Pide la palabra e infiere una idea
Profesor: bien, esa sería la parte final de la trampa del lujo...nos falta el principio... ¿quién ayuda? ¿quién completa lo que dijo la compañera? ...A ver (<i>le da la palabra a un estudiante</i>). Estudiante: Porque el autor plantea que para (...) tiene que tener 1000 personas mal alimentadas que bien alimentadas, porque va a haber más capacidad de reproducirse pero más variedad...	Retroalimenta e invita a la participación	Infiere una idea
Profesor: más diversidad genética, dice el texto, ¿no?... (<i>Una estudiante levanta la mano, el profesor le da la palabra</i>)	Conceptualiza información del texto. Habilita la palabra	Solicita la palabra
La estudiante explica una idea		Ofrece una explicación.
Profesor: Y no puede volver atrás, digamos. Y por qué no pueden volver atrás? Hay dos explicaciones ahí. Una, a ver, la primera...	Da pistas para recuperar saberes previo	

Estudiante: Y por qué no pueden matar a todos los que, eh...		Responde
<p>Profesor: Obvio, ¿no? reducir la población y volver atrás a la vida paleolítica implica, que? lo dice el texto, quién va a morir para volver a una vida más sana, entre comillas (...)...Esa es la primera; y la segunda...alguien sabe la segunda?</p> <p><i>Estudiante responde en tono muy bajo.</i></p> <p>Profesor: Muy bien....dale, fuerte (<i>lo anima a que repita, no se escucha la respuesta del estudiante</i>)</p>	<p>Retroalimenta e invita a la participación</p> <p>Anima y pide que levante la voz.</p>	<p>Responde</p> <p>Repite respuesta.</p>
Cierre		
<p>Profesor: (<i>retoma lo que respondió el estudiante</i>) Cuando el proceso ya estaba instalado...habían pasado varias generaciones de vida neolítica y se habían olvidado esas generaciones que había existido una época en la que se vivía mejor.</p> <p>¿Alguno de ustedes sabe cultivar? (<i>la mayoría niega con la cabeza</i>). Bueno, sin embargo, hace muchas generaciones atrás. (...) podemos hacerlo, no lo sabemos porque vivimos en otro estrato de vida. A medida que pasa el tiempo, la tecnología avanza.... ¿se imaginan un mundo sin celular o sin energía eléctrica? (<i>Barullo, los estudiantes dicen que no</i>). Bueno, sin embargo ahí no existía la energía eléctrica...</p> <p>(<i>Se genera barullo</i>)</p>	<p>Recupera idea del estudiante.</p> <p>Ejemplifica. Establece conexión con la experiencia actual.</p>	<p>Hablan entre sí.</p>
Episodio: “Intervención divina como explicación de la revolución agrícola”		
Ciclo N° 1		
Apertura		
<p>Profesor: Bueno esto está muy bueno también...creo que estamos más o menos en tema como para arrancar con lo que tenemos que hacer...que es dialogar con ustedes sobre este concepto (<i>anota en el pizarrón</i>) INTERVENCIÓN DIVINA COMO EXPLICACIÓN DE LA REVOLUCIÓN AGRÍCOLA.</p>	<p>Da inicio al tema de la clase. Escribe en el pizarrón.</p>	
<p>Profesor lee el título.</p> <p>Estudiante: ¿Lo copiamos profe?</p> <p>Profesor: No, no, todavía no. Es para focalizar lo que quiero que veamos.</p>	<p>Lee título del pizarrón</p> <p>Señala intención</p>	<p>Pregunta</p>

<p>Profesor: Lo leímos, ¿sí? Pero no lo...nos quedó como colgado. Entonces tenemos que terminar de explicar ese tema. Para eso vamos a leer algunas cosas, ¿sí? Si tienen el texto a mano, me gustaría.... <i>(revisa el texto)</i> página 24, ¿sí? (los estudiantes sacan el texto y buscan la página que les indica el profesor). No lo vamos a leer todos de nuevo. Simplemente me gustaría recordar algo....lo primero que me gustaría...</p> <p><i>(se dispersan, un estudiante le pregunta nuevamente el N° de página)</i> .</p> <p>24 abajo de todo, ¿no? Bueno, fíjense la 25...miren la imagen esa que está ahí, ¿sí? <i>(el profesor se acerca y me entrega una copia del texto)</i> En la 25 miren la imagen que está ahí. El que no la tiene que se arrime a un compañero. ¿Recuerdan esa imagen que está ahí, qué era?</p>	<p>Anticipa que van a terminar de explicar el tema y leer algunas cosas.</p> <p>Indica que busque la página del texto.</p> <p>Pide que miren la imagen.</p>	
Reacción		
<p><i>(Varios estudiantes responden que Sí)</i></p> <p><i>Hablan varios estudiantes a la vez, respondiendo a la pregunta del docente.</i></p>	<p>Pregunta para activar el recuerdo</p>	<p>Varios estudiantes responden</p> <p>Se superponen las respuestas. Hablan a la vez.</p>
<p>Profesor: Bien. Y estaba escondida en un lugar que se llamaba... (estudiantes Göbekli Tepe)...Göbekli Tepe, bien. ¿Y por qué es tan importante esas piedras? Porque ésto es lo que quedó medio colgado.</p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Pregunta para activar el recuerdo.</p>	<p>Responden</p>
<p><i>Muchos estudiantes quieren responder....El profesor le da la palabra a una estudiante que ofrece una explicación (no se entiende).</i></p>	<p>Habilita la palabra</p>	<p>Muchos estudiantes quieren responder.</p> <p>Una estudiante explica.</p>
Cierre		
<p>Profesor: Muy bien. Lo resumiste, pero está muy bien....Ahí nos encontramos con esas estructuras que son un montón. El texto decía que pesaban 7 toneladas, medían 5 metros. Son grandes monumentos difíciles de transportar. Porque cuando uno....el investigador, arqueólogo encuentra estas estructuras...se llaman estructuras megalíticas, así se llaman...cuando las encuentran, se fijan la data, hacen un proceso de datación, la datan más o menos en el mismo momento de la revolución agrícola, la revolución neolítica, aproximadamente en el 9500 AC.</p> <p>La verdad es que existan esas estructuras...no es menor que sean difíciles de transportar. Porque si son sociedades que están en el proceso de transición al neolítico, pero ya no son....no son neolíticas, es decir son paleolíticas, son sociedades cazadoras y recolectoras, nómades, por qué van a hacer una estructura gigantesca, que no se puede</p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Recupera información del texto.</p> <p>Explica.</p> <p>Realiza preguntas de inferencia.</p> <p>Articula con oficio del historiador.</p>	

<p>trasladar, si se están moviendo de un lugar a otro? Por qué van a hacer ésto si no se quedan en un lugar fijo?</p> <p>Y acá hay un problema. Y así trabaja un historiador. ¿Se acuerdan que yo les dije, cuando empezamos las clases les dije “Vamos a intentar entender cómo trabaja el historiador”. Y el historiador se pregunta estas cosas. Si vos tenés una sociedad cuya característica principal es que se está moviendo todo el tiempo de un lugar a otro, son nómades, se acuerdan? paleolítico? (<i>asienten</i>) ¿por qué una sociedad nómade va a hacer una estructura difícil, por no decir imposible, de transportar? 7 toneladas, 5 metros de alto, acá hay un problema. Y seguramente a ustedes se les disparan un montón de explicaciones de por qué lo hicieron, ¿o no?</p> <p>(<i>Asienten</i>)</p> <p>Bueno, esas montón de explicaciones...así trabaja la cabeza del historiador. Se le ocurren explicaciones y después las tiene que contestar, las tiene que comprobar.</p>		
Ciclo N° 2		
Apertura		
<p>Un estudiante menciona lo que ve en imagen, varios comienzan a opinar.</p> <p>Otro estudiante menciona que en la imagen se ve que los dioses tenían forma de animales.</p> <p><i>El profesor escucha y asiente.</i></p>	Escucha. Asiente	<p>Comentan lo que ven en la imagen señalada por el docente.</p> <p>Opinan.</p>
<p>Profesor: Acá se empieza a delinear una interpretación sobre qué significa. Yo creo que se hace necesario, por eso quería que miraran la imagen...estamos en el problema, ahora se hace necesario...y es una invitación esto a ver qué se le ocurrió, qué explicación se le ocurrió a éste historiador para este problema de estas estructuras. ¿Sí?</p> <p>Para eso vamos a leer una parte que me gustaría....</p> <p>(<i>Revisa el texto</i>) bien, la página 25 arriba, vamos a leer el primer párrafo, ¿sí? ¿Alguien se anima a leer en voz alta los demás seguimos la lectura?</p> <p>(<i>algunos estudiantes levantan la mano</i>)</p> <p>Profesor señala a una estudiante: Página 25. El primer párrafo, Fuerte eh! Los demás sigan la lectura. El que no tiene la fotocopia se arrima con algún compañero para que todos podamos seguir. Dale.</p>	<p>Anticipa que van a buscar la explicación del autor al problema.</p> <p>Invita a leer en voz alta un párrafo del texto.</p> <p>Señala la estudiante que leerá.</p> <p>Da indicaciones para la lectura: página, voz fuerte; solicita que quien no tenga el texto se arrime a un compañero.</p>	<p>Levantán la mano para leer en voz alta</p>
Reacción		
<p>La estudiante lee el fragmento indicado por el profesor. Mientras tanto el profesor escribe en el pizarrón:</p> <p>GRANDE MONUMENTO DIFÍCILES DE TRANSPORTAR (9500 AC)</p>	Escribe en el pizarrón	Lee en voz alta

<p>Profesor: Los tiempos ágrafos... recuerdan qué es un tiempo ágrafo, ¿no? (<i>asienten</i>). Bien, los tiempos ágrafos “obligan” (fíjense que está entre comillas) a pensar en lo material y no en lo ideológico. (<i>repite mientras lo escribe en el pizarrón</i>) Ahora vamos a trabajar sobre esto, ¿sí?</p>	<p>Recupera conocimiento previo. Menciona una idea contenida en el texto. Anticipa tema que van a trabajar.</p>	
Cierre		
<p>El compañero cuando recién me mostraba la imagen decía “bueno acá hay un tótem”, él está intentando hacer lo que algún historiador quizá podría haber hecho, que es intentar descubrir en una imagen lo ideológico, lo simbólico, lo cultural. Los tiempos ágrafos nos obligan siempre a pensar en lo material porque no tenemos fuentes escritas. No sabemos cabalmente en qué creía esta civilización, no lo sabemos. Podemos inducir, sospechar algo. Entonces en los tiempos ágrafos, cuando los historiadores trabajan, en los tiempos ágrafos, trabajan en la prehistoria, siempre prima más lo material, ¿sí?, el resto material, digamos...y no ideológico. Hacer aparecer lo ideológico cuesta un poquito más, hay que hacer un trabajo. Es posible, y en esto quiero...quiero remarcarlo...es posible hacer historia cultural en los tiempos ágrafos. Es muy difícil, pero es posible.</p>	<p>Recupera idea de un estudiante y articula con oficio del historiador. Ofrece una explicación sobre el conocimiento histórico.</p>	
<p>Estudiante: ¿historia...?</p>		Pregunta
<p>Profesor: historia cultural....es decir, alejarnos un poco de la fuente material e intentar explicar...lo que hizo el compañero, una hipótesis cultural sobre el origen, por ejemplo, del neolítico. Porque acá decíamos no? el compañero decía, “bueno la sociedad avanzó...entonces la sociedad avanzó y nos volvimos sedentarios. El ser humano conoció la naturaleza, empieza a reconocer la naturaleza y nuestra especie se vuelve sedentaria” Entonces el autor...les adelanto un poco la hipótesis...cree y opina: ¿no puede ser que en realidad haya habido motivaciones culturales, ideológicas, religiosas por las cuales el ser humano se vuelve sedentario? Es una posibilidad, entre otras. Bueno, a mí me pareció interesante que podamos analizar...y a partir de (...) y de estas estructuras que aparecen ahí, el autor está presentando alguna idea sobre esto.</p>	<p>Recupera explicación del estudiante. Anticipa hipótesis del autor.</p>	
Ciclo N° 3		
Apertura		
<p>Estudiante: (<i>levanta la mano y pregunta</i>): ¿por qué sería religiosa?</p>		Pide la palabra. Pregunta
<p>Profesor: Por qué sería religiosa? Bueno, no sabemos si es</p>	<p>Anticipa que el autor ofrece</p>	<p>Buscan en el texto, el</p>

religiosa. Porque puede ser política también...El autor lo va a explicar mejor que yo...vamos a avanzar un poquito en la lectura...eh (<i>toma la fotocopia de un estudiante y revisa el texto</i>). En la página 26 chicos, el segundo párrafo hay que leer (<i>todos buscan en el texto</i>)	una explicación. Invita a avanzar en la lectura. Indica la página y párrafo que leerán.	fragmento indicado por el profesor.
<i>Un estudiante pide si puede leer.</i> Profesor: Pero en voz alta, así escuchan todos...vamos. Segundo párrafo, página 26.	Le pide al estudiante que lea en voz alta, repite la página y párrafo.	Solicita leer
Reacción		
<i>El estudiante lee el párrafo indicado por el profesor. Profesor le pide que lea nuevamente la última oración. El estudiante repite.</i>	Solicita repetir lectura de la última oración	Lee en voz alta Relee
Profesor: (<i>repite lo que el estudiante leyó</i>). “Sólo un sistema ideológico o religioso complejo podría sostener tal empresa”. Entonces acá se hace la pregunta el historiador: por qué una sociedad de cazadores- recolectores va a construir ese pedazo de estructura, no lo dice en estos términos, pero que no sirven para nada, porque no es un matadero de mamut, no es un lugar que está más alto... ni siquiera es un lugar que te protege de la lluvia, son estructuras abiertas... ¿por qué van a gastar tanto esfuerzo y tanto tiempo en hacerlas? Se sigue preguntando, ¿por qué hicieron ésto? Alguna razón tiene que existir...Y además, si los grupos de cazadores-recolectores, venimos diciendo que las bandas, los clanes son chiquitos, son grupos de 20, 30 seres humanos, un grupo sólo no puede haber hecho semejante estructura, tiene que haber existido colaboración, dice.... Varios grupos, dice?	Focaliza la oración que leyó el estudiante. Recupera las indagaciones del historiador.	
Estudiante: Profe, podría haber sido un grupo grande ...(<i>no se entiende</i>)		Ofrece una hipótesis.
Profesor: Bueno, ahí empieza a aparecer una explicación...	Retroalimenta	
Otro estudiante levanta la mano y explica: dejaron de ser nómades, y bueno por ahí decidieron juntarse todos los grupos de cazadores y recolectores para formar eso para recordar el último lugar donde fueron nómades.		Ofrece una hipótesis.
Profesor: Bueno, me voy a poner a modo diablo...esa hipótesis estaría bien... ¿qué les parece esa hipótesis?	Retroalimenta. Invita a la participación.	
<i>Una estudiante dice que no escuchó. El profesor le pide al estudiante que la repita de nuevo.</i>	Incentiva al estudiante a repetir su idea.	

Estudiante: Que puede ser que todos los cazadores-recolectores se hayan juntado cuando todavía eran nómades, y hayan hecho una estructura como que sea el último lugar, de recuerdo, donde fueron nómades.		Repite su hipótesis.
Profesor: esa hipótesis para mí tiene un problema...a ver si alguno se da cuenta... ¿Qué crítica le harían a esa hipótesis, esa explicación que da él?	Retroalimenta. Señala un problema en la idea del estudiante. Invita a la participación.	
<i>Una estudiante dice: ¿cómo iban a saber que iban a dejar de ser nómades? cómo se iban a dar cuenta que iban a ser sedentarios?</i>		Aporta preguntas de opinión.
Profesor: Bueno, a partir de acá listo chico, no somos más nómades... (<i>siguen opinando</i>).		Opinan
Cierre		
Profesor: Bueno fíjense qué interesante ésto, porque ésto que acaba de pasar...alguien dice una hipótesis y otro compañero o compañera le dice: “che, pero pará”....es lo mismo que hacen los historiadores. Cuando los historiadores arriesgan hipótesis para explicar algo, siempre aparece otro que le dice: no, pero en realidad no estás teniendo en cuenta tal cosa... generalmente...y se queda pensando...y así la comunidad de historiadores va pensando y van construyendo saber,...así se construye el saber histórico, funciona de esta manera.	Retoma la experiencia de intercambio de opiniones entre los estudiantes, realiza conexión del oficio de historiador. Explica cómo se construye el saber histórico.	
Ciclo N° 4		
Apertura		
<p><i>El profesor pregunta si tienen más hipótesis... algunos estudiantes van explicando algunas ideas sobre por qué hacían esas estructuras...</i></p> <p>Profesor: Bien, el problema que encuentro acá yo, y es una opinión personal ésto, es que, primero nos falta más material, ¿no? digamos, estamos mirando una foto, y a partir de cierta foto estamos construyendo...estamos viendo... un ejercicio casi impuesto. Pero digo, me parece...y cuesta mucho (...) seguramente no debe ser tan sencillo descifrar qué simbolizan esas cosas, tener la certeza cien por ciento de qué simbolizan. Debe ser bastante difícil...Así que este historiador la hace más fácil...éste historiador que estamos leyendo la hace más fácil...y fíjense cómo lo descifra.</p> <p>Para eso quiero ver en la página... (<i>revisa el texto</i>)...vamos a leer los párrafos siguientes, los otros dos párrafos de la página 26 (...)</p>	<p>Invita a la participación.</p> <p>Invita a avanzar en la lectura.</p> <p>Indica la página y párrafos que leerán.</p>	Ofrecen ideas.
Reacción		

<p><i>Una estudiante levanta la mano para leer.</i> <i>Mientras el estudiante lee en voz alta el profesor escribe en el pizarrón:</i> PARA HARARI, LA REVOLUCIÓN AGRÍCOLA SURGIÓ PARA MANTENER LA POBLACIÓN.</p> <p>Profesor: ¿Alguien se anima a explicar con sus palabras la explicación del autor, de Harari, sobre esto?</p> <p>Estudiante: Creo que fue como...que establecieron ahí una especie de templo...como una ciudad con un templo ...y para mantener la especie de templo...(no se entiende)</p>	<p>Escribe en el pizarrón.</p> <p>Anima a la participación.</p>	<p>Solicita leer Lee en voz alta</p> <p>Ofrece una explicación</p>
Cierre		
<p>Profesor: Fijense...muy bien (<i>le responde al estudiante</i>)...fijense la vuelta de tuerca que le da el autor...el autor lo da a entender, lo tira ahí por abajo...dice “no sabemos bien qué significan los dibujos, no sabemos bien las razones por las cuales finalmente eligieron ese lugar. Y tal vez, para la explicación que quiere hacer el autor esto no importe. Finalmente ese lugar, para ese grupo de gente era importante”. Y evidentemente era importante. Ahora, el autor no se detiene en las razones de por qué es importante ese lugar. Es importante, punto. Tengo una dificultad de acceso, no lo sé. Ahora lo que sí sé es que a partir de ese lugar, y a partir de... fijense cómo aparecen las ciencias auxiliares acá, recuerdan las ciencias auxiliares? (algunos pocos responden que sí) Aparece la genética, una ciencia auxiliar que ayuda a la Historia. A partir del estudio genético del trigo descubren que la primer especie del trigo domesticado es el trigo carraón que ahí aparece, ¿no?</p> <p>Sabían que hay distintos tipo de trigo? (<i>algunos asienten</i>) También hay distintos tipos de papas....(<i>algunos se sorprenden. Uno pregunta: ¿en serio?</i>) Sí, y de choclo, maíz y alfalfa. (<i>se genera barullo</i>). Pero bueno, no importa, no viene al caso. El trigo carraón fue el primero que aparece. Ese trigo...justo los estudios genéticos indican que el primer lugar donde aparece, o el primer lugar donde se domestica es en un nombre raro, casi gracioso, ¿no? “las colinas de Karacadag”. En ese lugar aparece entonces la primera domesticación del trigo, y esto lo permite la genética, ciencia auxiliar. Justo a 30 km aproximadamente del complejo éste de Göbekli Tepe, ¿verdad?</p> <p>Esto no puede ser una casualidad, dice el autor. Creo que lo dice en los términos éstos: no es una casualidad que el primer trigo domesticado esté tan cerca de Göbekli Tepe.</p>	<p>Retroalimenta. Recupera la idea del autor. Retoma concepto trabajado previamente</p> <p>Articula contenido del texto con saberes de una disciplina que colabora en la construcción del conocimiento histórico.</p> <p>Ofrece información.</p>	<p>Escuchan explicación del profesor.</p>

<p>Seguramente... y acá hay una explicación, una hipótesis... nosotros estamos leyendo el texto, no tenemos más remedio que creerle, pero es una hipótesis. Seguramente ese trigo domesticado se usó para alimentar a quienes estaban construyendo ese templo, que tampoco sabemos si es un templo. Diferimos que sí, que es un lugar importante. Templo en el sentido de que es un lugar importante...seguramente haya sido un lugar sagrado. La gente, los cazadores-recolectores que se unían, y que tenían un sistema en común, que tampoco sabemos cuál es, para construir eso, necesitaban ser alimentadas porque no tenían tiempo para salir a cazar, ni de recolectar ni de moverse. Entonces se empiezan a alimentar bajo el trigo. Y empiezan a cultivar el trigo que está ahí con todo el proceso del trigo que vimos en clases anteriores. Me siguen con esto? (<i>asienten</i>) ¿Sí? Entonces al alimentar, poco a poco fueron quedándose cerca de ese lugar que era importante y así se establece dice el autor, la aldea, alrededor del templo.</p>	Explica hipótesis del autor	
Ciclo N° 5		
Apertura		
<p>Profesor: Habitualmente los historiadores, y así uno lo ha aprendido cuando estudiaba, dicen: primero se forma la aldea, ¿sí? el grupo de humanos en un lugar. Y una vez que la aldea está establecida aparece el culto, el templo. (Mientras explica escribe en el pizarrón)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ALDEA 2. TEMPLO 	<p>Ofrece información.</p> <p>Escribe en el pizarrón.</p>	
Reacción		
<p>Un estudiante pregunta cómo se sabe eso...</p> <p>Profesor (<i>responde</i>): Son hipótesis (<i>el estudiante responde "ahh"</i>) En la mayoría de los casos empiezan a ver que primero aparece la aldea y cuando hacen la datación de las estructuras de las viviendas son más antiguas que las estructuras del templo (<i>estudiantes quieren hablar</i>) Pero pará, lo que dice, y es una hipótesis esto....</p> <p><i>El mismo estudiante interrumpe y vuelve a preguntar. El profesor no le entiende la pregunta, el estudiante sigue formulando la pregunta, otros se suman a preguntar: cómo saben qué tal cosa es de esa época...</i></p> <p>Profesor (<i>comprende la pregunta</i>): ahh, ¿cómo datan?</p> <p>Estudiante: claro, cómo datan...</p>	<p>Explica</p> <p>Conceptualiza la pregunta del estudiante (datar)</p>	<p>Pregunta</p> <p>Estudiante interrumpe y pregunta. Repite pregunta.</p>

Cierre		
<p>Profesor: Ahh, bueno ahí aparecen estudios...no lo hace el historiador....hay distintos tipos de datación, depende la antigüedad y depende qué materiales que quieras datar. No lo vimos porque sería digamos ahondar demasiado. Pero el método de datación más común de seres vivos, de fósiles se llama Carbono 14...No lo vimos acá Carbono 14? (<i>Varios estudiantes responden que No</i>). Ahh, lo vimos en el otro colegio entonces....</p> <p>El carbono 14 es una...es un isótopo radiactivo que tienen todos los seres vivos, y todos tenemos una determinada cantidad de Carbono 14 en nuestro cuerpo. Desde el momento en que el ser vivo... por eso es sólo para seres vivos...desde el momento en que el ser vivo pierde la vida, y muere, empieza progresivamente a perder Carbono 14. hasta que en 50.000 años ya ese fósil, llegó a fosilizarse, no tiene más carbono 14. Es decir, por ejemplo, el carbono 14, me permite datar seres vivos de hasta 50.000 años de antigüedad. Pueden medir cuánto perdió de carbono 14...todos los seres vivos lo pierden igual, eso es un estudio que se hace en un laboratorio, y a partir de ahí vos ya sabés la antigüedad.</p> <p>Eso es con seres vivos, con fósiles. En el caso de estructuras, como es ésto, se usan distintos métodos de datación. El más común, y más nuevo, es uno que se llama trazas de fisión. No los quiero aburrir con ésto, pero lo mismo, es un estudio microscópico que se hace con láser y a partir de las trazas...la porcelana...la cerámica, por ejemplo, tiene microfrazas que no se ven a simple vista...cualquier cerámica tiene microfrazas. Y en función de la cantidad, de la densidad...microscópica...de la densidad de esas microfrazas se puede tasar un estimativo de la antigüedad. Al punto tal que...y ahí llegás a más tiempo...podés datar cerámicas de 200.000, 300.000 años, un poquito más.</p> <p>Estudiante: ¿hay cerámicas de ese tiempo?</p> <p>Profesor: No cerámicas, pero lo podés hacer con rocas, con distintos tipos de elementos...Pero bueno, ¿quedó la duda saldada? ¿Sí? (<i>se dirige al estudiante que había hecho la pregunta</i>) No viene al caso, pero lo digo para que hay toda una ingeniería detrás de este tipo de cosas.</p>	<p>Explica. Ejemplifica.</p> <p>Ofrece información, articula con el tema de la clase.</p> <p>Responde, Pregunta si resolvió la duda. Informa.</p>	<p>Pregunta</p>
Ciclo Nº 6		
Apertura		
<p>Bueno entonces decía, volviendo al tema, primero la aldea y después el templo, ésto es lo que habitualmente creímos. Harari cuestiona ésto y dice: no muchachos, Göbekli</p>	<p>Recupera y explica idea del autor.</p>	

<p>Tepe me está demostrando que primero se construyó el templo. Y a partir de ese templo se establece toda la aldea alrededor. Y no solamente se establece. Sino que la revolución agrícola fue generada producto no de necesidades materiales, no de necesidades económicas, sino de necesidades culturales. Por eso el título es “<i>Intervención divina</i>”. ...A lo mejor ustedes pensaban que iba a haber un Dios que iba intervenir (<i>ríen</i>). Bueno en realidad intervino la cultura...y la propia cultura modificó...y esto es lo que me está diciendo Harari, que la propia cultura, las cosas que piensan los seres humanos, las cosas en las que creen, pueden modificar la forma de vida. Y vaya si no la pueden modificar....Hay lugares donde está prohibido comer carne de vaca...</p>	<p>Establece conexión con el título del apartado.</p> <p>Ejemplifica con información actual.</p>	
<p>Varios estudiantes responden: Ahh, la India (<i>hacen comentarios, hablan entre sí</i>)</p>		<p>Establecen relación</p> <p>Comentan entre sí.</p>
<p>Profesor: Todo ésto para decir que los historiadores (<i>los estudiantes hablan, el profesor pide que no se dispersen</i>) se matan todo el tiempo...ustedes a lo mejor tienen una formación en la cual les han contado que la historia es una serie de hechos que no cambian, y en realidad todo el tiempo están cambiando las distintas interpretaciones. Y es el historiador el que toma opinión, y cuando habla del pasado...y del pasado más remoto, inclusive del pasado más remoto, está poniendo sus propias ideas. A ustedes qué les parece, que este señor, Harari, este historiador, qué opinión tendrá del maltrato de animales (<i>un estudiante dice: muy mala</i>). ¿Será algo que le interese?</p>	<p>Ofrece explicación sobre el oficio del historiador.</p> <p>Solicita atención.</p> <p>Invita a la participación.</p>	
Reacción		
<p><i>Varios responden que sí.</i></p>		<p>Opinan</p>
<p>Profesor: Seguramente... ¿y por qué se dan cuenta que el maltrato animal es algo que le interesa?</p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Invita a la participación.</p>	
<p><i>Varios hablan a la vez.</i></p> <p>Una estudiante responde: Porque decía eso de que las víctimas eran los animales...</p> <p>Profesor: Si él ve que en la ganadería...que en la ganadería ve que las víctimas son los animales...seguramente...no lo sabemos, habría que preguntarle... sería genial ¿no? preguntarle ésto....pero seguramente él tenga una opinión muy concreta también en el presente con el maltrato animal</p> <p>Estudiante: puede ser vegano</p>	<p>Infiere.</p>	<p>Opinan</p> <p>Ofrecen ideas</p>

Cierre		
Profesor: tal vez sea vegano, no lo sabemos....Ahora fíjense cómo las opiniones y las formas de mirar el mundo que tenemos nosotros impacta permanentemente sobre inclusive los escritos de historia. Queda claro ésto? (<i>Responden que sí</i>). Si esto lo entendieron...es un golazo.	Retroalimenta. Invita a la reflexión.	
Ciclo N° 7		
Apertura		
Ehh... ¿todos tienen el escrito que hicimos la clase anterior? Ahora sí, vamos con eso... ¿Querés releerlo? (<i>le pide a un estudiante</i>). Recuerdan que hicimos el 19 de Julio, el último día antes de irnos de vacaciones... (<i>responden sí</i>)...Abran la carpeta, el 19 de Julio...a ver...	Invita a retomar el escrito que realizaron la última clase. Solicita a un estudiante leerlo. Pide que lo busquen en la carpeta.	
Bueno, si alguno faltó tuvieron un montón de tiempo para pedirlo. Pero si alguno no lo tiene, es importante que circule esta información, ténganlo en la carpeta (un estudiante grita “yo lo tengo profe”). Bueno ¿quién lo quiere leer en voz alta el escrito que hicimos? (<i>Varios levantan la mano</i>). Dale, vos...	Señala la importancia de que todos tengan el escrito. Invita a leer en voz alta.	Solicitan leer
Estudiante lee: “ <i>El autor afirma que la revolución neolítica no se debe a factores climáticos o demográficos únicamente. Sino también a factores religiosos, dado que en Göbekli Tepe se encontraron estructuras del Paleolítico. Justo donde está Göbekli Tepe apareció por primera vez el trigo domesticado más antiguo. Esto quiere decir que los cazadores-recolectores optaron por el consumo a base de trigo para alimentar a la población que se constituyó en Göbekli Tepe (no se oye)</i> ”		Lee en voz alta el escrito indicado por el profesor.
Profesor: ¿Todos lo tienen? (<i>responden que sí</i>). Ahora, la pregunta que les hago es: esto que hablamos hoy... ¿esto que hablamos hoy, está presente en eso que escribimos hace dos viernes o tres viernes? (<i>Silencio, algunos asienten</i>). ¿Sí o No? ¿Falta algo? ¿Qué les parece?	Pregunta si todos tienen el escrito. Formula pregunta de conexión del contenido del escrito con el tema de la clase. Invita a la participación.	Asienten
Reacción		
Estudiante: Más o menos...Para Harari la revolución neolítica es un proceso (<i>no se entiende</i>).		Ofrece una idea.
Cierre		
Profesor: Bien, entonces vamos a hacer lo siguiente: abajo de eso, y hasta que toque el recreo (<i>se dispersan, mucho barullo</i>) Bueno, está el tema de los animales... abajo del	Retroalimenta. Indica actividad que van a realizar antes del recreo.	

tema de los animales van a tener que contestar este interrogante y tienen un tiempo hasta que toque el recreo.		
<p><i>Escribe en el pizarrón: ¿qué otra información agregarías al apartado de intervención divina a partir de lo conversado en clase?</i></p> <p><i>Estudiantes copian en la carpeta la consigna mientras hablan. Hay mucho barullo, se dispersan...</i></p>	<p>Escribe en el pizarrón el interrogante que deben responder</p>	<p>Copian del pizarrón</p> <p>Hablan entre sí</p>
<p>Profesor: <i>(pide silencio)</i> A ver...bueno, dos cositas...<i>(los estudiantes siguen hablando entre sí)</i>...una cosa importante para que se entienda: qué otra información agregaría implica la información que pudieron sacar del texto, pero también las cosas que estuvimos conversando...esta idea de que, por ejemplo, no?, cómo trabajan los historiadores, y que hicimos una especie de ensayo...un lindo ensayo acá de cómo trabajan los historiadores a partir de una hipótesis, y cómo uno le refuta la hipótesis al otro...o cómo la opinión personal, la forma de mirar el mundo del historiador está presente en las afirmaciones que hace...eso también...pero estaría bueno que esté presente estas nociones...sencillo, no se vuelvan locos, porque tampoco tenemos tanto tiempo, si el recreo toca en...10 minutos...Arránquenlo, pueden ayudarse, charlarlo con el compañero que tienen atrás...como para darse ideas, ¿sí? Es un ejercicio de escritura donde hay un trabajo colectivo, ¿sí?</p> <p><i>(les pide que pongan la fecha 9/8)</i></p>	<p>Pide silencio</p> <p>Ofrece aclaraciones y ejemplos sobre cómo trabajaron en la clase, para resolver la tarea.</p> <p>Invita a que intercambien ideas con el compañero para ayudarse.</p> <p>Señala que es un trabajo colectivo, de escritura.</p>	<p>Hablan entre sí.</p>
<p><i>(Hablan entre sí, mucho barullo).</i></p> <p><i>Se juntan en parejas o grupos de 3 estudiantes. Hay un estudiante trabajando solo. El profesor va pasando por los grupos, brindando más información sobre la consigna. La mayoría está dispersos, esperando el recreo. A los 5 minutos que se dispusieron a trabajar toca el timbre del recreo. Salen del aula.</i></p> <p><i>Durante el recreo el profesor escribe en un costado del pizarrón:</i></p> <p>PARA VIERNES 16/8 TRAER MATERIAL “MESOPOTAMIA”. PROF. ALFARO”</p>	<p>Escribe en el pizarrón.</p>	<p>Hablan entre sí.</p> <p>Se agrupan.</p> <p>Un estudiante trabaja de manera individual.</p> <p>Se dispersan.</p> <p>Se retiran del aula durante el recreo.</p>

<p><i>Regresan del recreo. Demoran un rato en ubicarse y retomar la clase.</i></p> <p>Profesor: Bueno, vamos a hacer lo siguiente ahora. Lo primero es organizarse, está como media descontrolada el aula. <i>(les dice que si van a trabajar pueden quedarse sentados en los grupos como están)</i>....Este texto de complementación de la información que venimos trabajando queda como tarea, sí? ... no se maten mucho, agreguen un poquito de información como para que quede algún registro escrito de lo que estuvimos trabajando hoy en clase. Pueden agregar lo que les plazca, desde la explicación que le hice el compañero ahí rápida del carbono 14 para la datación, hasta las opiniones de los historiadores...cosas para agregar y complementar a ese texto inicial que escribimos el 19 de julio, el último día antes irnos de vacaciones.</p> <p>Lo que quiero hacer ahora es avanzar en un tema nuevo. Para eso, antes les voy a explicar que el próximo viernes me gustaría que tengan el nuevo material, ¿sí? Porque esta fotocopia ya la terminamos. Y ahora vamos a seguir con Mesopotamia. El texto se llama así: “Mesopotamia” <i>(señala lo que está escrito en el pizarrón)</i>. ... Son cuatro páginas, como ven es mucho más cortito que éste <i>(un estudiante le pregunta cuánto sale, el profesor le responde que no sabe cuánto sale, que son 3 hojas doble faz, hay mucho barullo, otro estudiante pregunta cuántas hojas son, el profesor le responde 3, que es cortito)</i> Ya está la fotocopia en la fotocopidora, para el viernes estaría bueno que la tengan.</p>	<p>Solicita que se organicen, habilita que permanezcan ubicados como ya estaban. Indica que el trabajo que comenzaron queda como tarea para la clase siguiente. Ofrece más información para resolverla.</p> <p>Anticipa que comenzarán a trabajar un tema nuevo. Indica material que deben conseguir para la próxima clase. Señala título escrito en el pizarrón. Ofrece aclaraciones sobre el material.</p>	<p>Ingresa al aula. Se ubican en sus lugares. Preguntan sobre el costo y extensión del material. Conversan entre sí.</p>
Episodio: La primera civilización		
Ciclo N° 1		
Apertura		
<p>Bien, vamos a volver ahora un poquito <i>(están hablando encima, pide silencio a los de atrás)</i> Vamos a volver un poquito sobre....en la última fotocopia busquen el apartado donde está el mapa de la medialuna fértil. El que lo encuentra me dice la página por favor (...) La medialuna fértil, qué página es? (le dicen 9). Número? 9?</p> <p>Bien...Página 9 <i>(todos están buscando en el texto la página indicada, mucho barullo)</i></p>	<p>Retoma un contenido del texto. Pide que busquen el mapa en la fotocopia.</p>	<p>Buscan en la ficha el mapa indicado por el profesor.</p>
<p>Bueno, recuerdan que ahí está el creciente o medialuna fértil (...) recuerdan? El mapa está señalando el primer lugar donde se establecieron las formas neolíticas. Ese lugar que veíamos hace un ratito, Göbekli Tepe está dentro de la medialuna fértil, un poco más cerca de donde</p>	<p>Ofrece información para activar el recuerdo.</p> <p>Anticipa explicación del tema que comenzarán a</p>	

<p>dice Kid-nun?... ¿lo ven? <i>(algunos responden que sí)</i>, bueno, está un poco más cerca de ahí. Pero con lo que seguimos, es decir el tema este nuevo que vamos a ver sigue trabajando, sigue ubicado espacialmente en la medialuna fértil. Es decir, no nos movimos, y no nos vamos a mover, de esta región de la medialuna fértil, que está bañada por algunos ríos, ¿o no? <i>(Afirman, comienzan a mencionar los ríos)</i>. El Nilo, el Tigris y el Éufrates. ...El Nilo, que es... todo lo dedicado al mundo egipcio lo vamos a ver un poquito más adelante. Vamos a trabajar ahora con algunas civilizaciones que estuvieron entre los ríos Tigris y Éufrates. Pero para eso tenemos que definir antes, sí? Nosotros vamos a ver los súmeros, ¿sí? Específicamente el tema de los súmeros está en el otro texto que sería ideal que lo tengamos. Pero tendríamos que definir, por ejemplo, los súmeros son una civilización... ¿alguien sabe qué es una civilización?</p>	<p>trabajar.</p> <p>Inicia al tema. Formula pregunta para recuperar saber previo.</p>	<p>Ofrecen información</p>
<p><i>(Escribe en el pizarrón: LOS SÚMEROS= CIVILIZACIÓN)</i></p> <p><i>(muchos estudiantes hablan a la vez, el profesor pide que levanten la mano para poder construir entre todos una definición)</i></p>	<p>Escribe en el pizarrón</p> <p>Pide que soliciten la palabra.</p>	<p>Responden a la vez.</p>
Reacción		
<p><i>Un estudiante levanta la mano y responde:</i> es grupo de seres vivos que se ayudan mutuamente.</p>		<p>Ofrece una idea.</p>
<p>Profesor: <i>(repite)</i> Un grupo de seres vivos que se ayudan mutuamente...Entonces, planteada esa definición, un panal de abejas, ¿es una civilización?</p>	<p>Retoma la idea del estudiante.</p> <p>Repregunta.</p>	
<p><i>(Discuten, muchos dicen que sí, otros responden que no, hablan por encima)</i></p>		<p>Opinan. Hablan a la vez.</p>
<p>Profesor: ¿o sea que una civilización la define sólo la ayuda colectiva?... ¿alguien tiene algo más sobre eso?</p>	<p>Retoma la idea del estudiante.</p> <p>Invita a la participación.</p>	
<p><i>(siguen aportando ideas y hablando...el profesor comienza a escribir en el pizarrón lo que van diciendo)</i></p>	<p>Escribe en el pizarrón las ideas que van aportando los estudiantes.</p>	<p>Ofrecen ideas.</p>
<p>Profesor: entonces, para ir haciendo una listita...ayuda mutua decía el compañero...Roles, decías vos <i>(se dirige a una estudiante)</i> Roles claves. ... ¿Alguien más tiene una idea de qué se imaginan que es una civilización?</p>	<p>Recupera y sistematiza ideas de los estudiantes.</p> <p>Invita a la participación.</p>	
<p><i>Una estudiante dice: una comunidad.</i> <i>El profesor lo repite y lo escribe en el pizarrón.</i></p>	<p>Escribe en el pizarrón idea de la estudiante.</p>	<p>Ofrece una idea.</p>
<p>Profesor: Qué más puede ser, o a qué les suena aunque no sepan exactamente... ¿qué más puede ser una civilización?...<i>(estudiante levanta la mano)</i>...Delfina...</p>	<p>Invita a la participación.</p>	

Delfina: un grupo de personas		Ofrece una idea.
<i>(el profesor lo repite y lo escribe. Luego pregunta ¿qué más?)</i>	Escribe en el pizarrón idea de la estudiante. Invita a la participación.	
Escribió en el pizarrón: <i>Ayuda mutua</i> <i>Roles claves</i> <i>Comunidad</i> <i>Grupo de personas</i>		
Cierre		
Profesor: Bueno miren...una civilización, a veces, tiene ayuda mutua...son esas palabras que uno las usa y que cree que sabe lo que significan, pero después cuando te apuran qué es, medio que no sabés cómo definirlo, ¿no?... (...) Bueno, me parece que con civilización pasa igual: todos más o menos sabemos de qué hablamos cuando hablamos de civilización, pero cuando lo tenemos que definir, ahí empezamos como a balbucear...algunas cosas....Ayuda mutua? A veces hay en las civilizaciones...Roles claves, hay sin duda, ¿sí? En una civilización siempre hay roles... ¿Es una comunidad? Y, un poco sí...Y lo más importante es que la civilización la conforman personas, seres humanos. ¿Sí? Son seres vivos, sí. Pero no todos los seres vivos conforman una civilización. Por eso decimos que una civilización es (<i>escribe en el pizarrón</i>): un conjunto de personas, vamos a poner un conjunto de seres humanos que poseen, que tienen, ¿no? ...	Retoma las ideas aportadas por los estudiantes. Aclara. Escribe en el pizarrón.	
Ciclo N° 2		
Apertura		
Estudiante: Profe, acá la encontré en el diccionario		Busca definición en el diccionario.
Profesor: Ahí me gustó eh....que se acuerden el uso del diccionario, muy bien... dale, leelo.	Elogia la utilización de la herramienta. Invita a leer definición del diccionario.	
Estudiante lee: <i>Acción y efecto de civilizar o civilizarse. Cultura y técnica que caracteriza a un pueblo.</i>		Lee definición del diccionario
Reacción		
Profesor: ¿Alguien más tiene diccionario? <i>(la mayoría levanta la mano. Les pide que busquen en el diccionario qué significa....los que sacaron el diccionario comienzan a buscar. Pide silencio para escuchar otras definiciones. Una estudiante lee la definición de su diccionario. Luego el profesor pregunta si alguien tiene</i>	Invita a buscar en el diccionario y a leer las definiciones que encuentran.	Buscan el diccionario. Leen las definiciones del concepto que están trabajando.

ir como ampliándola un poco... ¿Qué cosas tendríamos que agregar a esta definición, que es media de diccionario, de hecho lo es, para que termine de englobar y deje afuera esas cosas que sabemos que no son civilización, por ejemplo el grupo de rugby del compañero?	concepto.	
Reacción		
<i>Una estudiante aporta una idea...el profesor vuelve a tomar el ejemplo de la práctica del rugby y explica que responde a algo mucho más grande, que es más una práctica cultural, es un grupo, y está bien que se identifiquen....Siguen opinando.</i>	Retoma idea del estudiante. Retroalimenta.	Ofrece una ida. Opinan
Profesor: las civilizaciones ocupan una gran cantidad de grupos humanos pero además, y esto lo voy a agregar yo, <i>(escribe en el pizarrón, a continuación de la definición)</i> ocupan un territorio determinado las civilizaciones, y también establecen reglas de convivencia y de gobierno.	Ofrece explicación. Escribe en el pizarrón.	
Estudiante: ¿Entonces el gobierno argentino sería una civilización?		Formula una pregunta de relación con la definición que están trabajando.
Profesor: Quizás...quizás... ¿quién dijo lo del gobierno de Argentina? <i>(el estudiante levanta la mano)</i> . Quizás el estado argentino responda a una civilización. Lo que pasa es que ahí habría que ver si esa civilización no responde a algo más grande. Porque si es el estado, el estado vecino pueden ser dos estados diferentes pero responder a una misma civilización <i>(continúa explicando al estudiante, no se oye)</i> Profesor: lo que quiero decir con esto... (los estudiantes hablan entre ellos, están dispersos). A ver si me escuchan...	Recupera la pregunta del estudiante. Explica. Solicitan atención.	
Cierre		
<i>Una estudiante le hace una pregunta, el profesor le explica que para hablar de civilización tienen que hacer como cuando se hace zoom con una cámara para alejar...y mirar lo más general posible. No quedarse en el detalle sino en todo el conjunto, ir a la expresión más grande que podamos hacer.</i>	Ofrece una explicación.	Pregunta
Ciclo N°5		
Apertura		
Profesor: Bien, yo decía entonces que los sumeros es una civilización....Tradicionalmente se decía que los sumeros fueron la primer civilización de la historia. Para nosotros, y para eso vamos a tener que ir a la primer parte del texto (...)... ¿cuándo empieza la historia según ese texto?	Retoma explicación. Formula pregunta de información contenida en el texto.	

Reacción		
<i>(Hablan varios al mismo tiempo, el profesor les pide que se fijen en el texto)</i>	Solicita que busquen la información en el texto.	Hablan a la vez.
Cierre		
Profesor: Hay dos opiniones diferentes...tradicionalmente se dice que la historia empieza con la aparición de la escritura y de los primeros estados. Después hay otro enfoque, o corriente de opinión, ¿recuerdan ésto? que dice que la historia empieza con la aparición del género homo. Entonces a la historia, al tramo de tiempo que hay entre la aparición del género homo y la aparición de la escritura se llama Tiempos ágrafos, o antes prehistoria, ¿sí? Estamos con eso, ¿no?...	Ofrece información para activar el recuerdo. Señala ubicación temporal del tema que están comenzando a trabajar.	Buscan información indicada por el docente en el material
Ciclo N° 6		
Apertura		
Profesor: Yo quiero detenerme en la finalización, en la culminación de los tiempos ágrafos. Ahí estamos ubicados...Busquen en esa línea de tiempo la culminación de la prehistoria <i>(se refiere al texto con el que estaban trabajando)</i> La encontraron? Si no me equivoco está en la página 2 <i>(un estudiante que no escuchó le pregunta la página, el profesor responde página 2...todos empiezan a buscar)</i>	Pide buscar la línea de tiempo en el material que están trabajando.	
Estamos ahí ubicados. Temporalmente ¿en qué año estamos, en qué momento? <i>(varios revisan el texto, algunos se confunden de año)</i> . En la aparición de la escritura, busquen la aparición de la escritura. Estamos en la finalización del neolítico... <i>(varios hablan a la vez, algunos están perdidos, el profesor toma el texto)</i> . Si ustedes se fijan tienen paleolítico, mesolítico, neolítico y ahí aparece una línea, ¿la ven? <i>(un estudiante dice una fecha)</i> Bien....ahí va 4300 Antes de Cristo. ...ahí aparece la escritura, y según esta línea de tiempo (después vimos otras) ahí empezaría la historia. Para nosotros, terminan los tiempos ágrafos. ¿Por qué? Porque aparece la escritura. Estamos un poquito más atrás (.....) Estamos un poquitín más atrás. Más o menos en el 5000 antes de Cristo <i>(lo anota en el pizarrón)</i> Ya nos ubicamos espacialmente, ¿sí? Y ahora nos ubicamos temporalmente, en el 5000 AC, ¿estamos?....Ya sabemos qué es una civilización, y sabemos que los sumeros son una civilización y que tradicionalmente se cree que es la primera. Lo que vamos a hacer ahora....puedo borrar ésto? <i>(se</i>	Pregunta sobre información en la línea temporal. Ofrece aclaración de ubicación temporal. Escribe en el pizarrón. Recupera contenidos previos.	Buscan información contenida en el material. Responden. Hablan a la vez.

<i>refiere a unas anotaciones del pizarrón, le responden que sí). Vayan copiando de ahí chicos, por favor.</i>		
Reacción		
<i>Les pide que copien lo que está escrito en el pizarrón mientras sigue escribiendo en él. Muy pocos estudiantes copian. Algunos están hablando entre ellos, se tiran con papeles, están muy dispersos, hay mucho barullo en la clase.</i>	Escribe en el pizarrón. Pide que copien.	Pocos estudiantes copian lo que está escribiendo el profesor en el pizarrón. Hablan entre sí. Se dispersan.
En el pizarrón el profesor escribió: LOS SÚMEROS (5000 A.C) ----> ENTRE RÍO TIGRIS Y ÉUFRATES CIVILIZACIÓN Un conjunto de seres humanos que poseen una serie de ideas en común y conviven diariamente durante mucho tiempo. Ocupan un territorio determinado y establecen reglas de convivencia y de gobierno. -1º civilización de la historia -organizados en ciudades- estado -surgimiento de las primeras formas estatales -primeras ciudades		
Cierre		
Profesor: Hay cuatro características que quiero que trabajemos, que vamos a trabajar durante un tiempo, de los sumeros, sí? Son estas cuatro características que aparecen a la derecha del pizarrón...La primer civilización de la historia, y vamos a problematizar eso, esta idea tan tradicional de la primer civilización de la historia....que están organizados en ciudades- estados, vamos a hablar primero de qué es una ciudad-estado, pero a su vez cuando hablemos de la ciudad-estado, fíjense que están todas mencionadas, vamos a tener que hablar de las primeras formas estatales. Es decir, vamos a tener que aprender a definir qué es el Estado porque acá aparece el invento de la la humanidad que hasta el día de hoy nos rige (...) Casualmente, el domingo se vota y esa es una expresión, es una de las formas del estado en la actualidad. Pero el estado es una figura muy antigua que aparece con los sumeros, ¿sí?...Y vamos a intentar a hablar de estas primeras normas estatales, cómo aparecen, qué son, en qué se difieren, que tienen en común...Y las primeras ciudades-estado que son varias, sí? Si hay tiempo, que yo creo que sí, vamos a leer los cuños de los sumeros, que son buenísimos, son geniales....	Señala tema que trabajarán. Anticipa ideas que van a desarrollar. Establece conexión del contenido que van a trabajar con experiencia del mundo actual	
<i>(Algunos copian, están conversando entre ellos....el profesor les dice que no se olviden la fotocopia para la</i>	Recuerda el material que deben tener en la clase	Algunos copian del pizarrón.

<i>próxima clase).</i>	siguiente.	Varios conversan entre sí.
------------------------	------------	----------------------------

CLASE N° 2 Fecha: Viernes 16 de Agosto de 2019. Duración: 40 minutos.		
Transcripción	Comentarios	
	Profesor	Estudiantes
Inicio <i>El profesor comienza la clase preguntando si tenían el texto que les había indicado para esa clase y si alguien empezó a leerlo.</i>	Indaga si cuentan con el material indicado para la clase.	
Episodio: “Revisión de conceptualizaciones”		
Ciclo N° 1		
Apertura		
Profesor: La dinámica de este texto es la misma que la del texto de la clase pasada. Ese código QR, que están en todos lados...es una forma que se me ocurrió a mí de poner videos en una hoja en papel. Con el celular, con un lector de código QR...se acuerdan que dijimos el nombre de la aplicación que tienen que descargar para leerlo? Lo escaneás y automáticamente los lleva a un video que ayuda a entender un poquito más, con otro soporte, con un video, la misma información que está escrita. Sí? Es una ayuda para ustedes, así que aprovechenla....Porque además no sabe lo que me cuesta hacer los códigos QR (<i>risas</i>).	Informa sobre recurso disponible en el material. Aclara que ese recurso les ayudará a comprender mejor el tema.	
Bien, dicho esto, entre todos vamos a tratar de hacer brevemente una ubicación temporal....Nosotros veníamos hablando...allá cuando empezamos el año, empezamos a ver qué era la historia...hablamos de fuentes... Después empezamos a hablar de hominización, del origen de la humanidad...Empezamos a hablar del paleolítico y de las características del paleolítico... ¿Recuerdan eso? ¿Sí?... (<i>estudiantes asienten</i>). Y después hablamos de la revolución neolítica....Y elegimos un autor, que lo terminamos la clase pasada, que nos daba algunas opiniones en torno a la revolución agrícola, a la revolución neolítica...Y esas opiniones nos hacen pensar... (<i>habla del trabajo del historiador</i>)...se acuerdan cuando tirábamos hipótesis: Qué podrían significar esas estructuras....(<i>no se entiende</i>) ¿Se acuerdan? ¿Sí?...Y empezamos a decir bueno, los seres humanos pasaron de un momento en el cual vivían de forma nómada, con una economía parasitaria... ¿qué era una economía parasitaria?	Recupera y contenidos trabajados previamente en las clases de historia. Retoma el trabajo realizado a partir de las ideas de un autor. Formula preguntas para activar el recuerdo.	

Reacción		
<i>Algunos estudiantes levantan la mano. El profesor señala una estudiante: A ver, por acá...</i>	Habilita la participación	Piden la palabra.
Estudiante: que comían lo que encontraban, y no producían su propio alimento.		Responde
Profesor: y no producían sus propios alimentos...Y la contracara de eso es que a medida que vamos avanzando en el tiempo los seres humanos un día se vuelven sedentarios y pasan a tener una economía... <i>(deja la frase inconclusa invitando a los estudiantes completen).</i>	Reitera respuesta del estudiante. Explica. Induce a la participación	
Varios estudiantes responden: Productiva.		Responden
Profesor: Productiva....muy bien... ¿y qué significa una economía productiva?	Retroalimenta. Pregunta.	
Estudiante: Que produce su propia comida.		Responde
Profesor: <i>(afirma)</i> Que producen su propia comida... ¿escucharon?...que producen su propia comida...Están de acuerdo con esto? <i>(Estudiantes asienten)</i> ¿Sí? ... ¿Y cómo se traduce esto de la producción de comida? ¿qué significa?	Reitera respuesta del estudiante. Invita a la participación. Pregunta.	Asienten.
<i>Estudiante levanta la mano y explica la diferencia entre cómo alimentaban los seres humanos antes y a partir de la cría de animales y las cosechas.</i>		Pide la palabra. Ofrece una explicación.
Profesor: Bien, y eso que decías Gaspar, que cosechaban y criaban sus animales digamos, son dos técnicas... ¿Alguien se acuerda el nombre de esas técnicas? Por acá, que veo algunas manos levantadas <i>(señala a un sector de la clase que levantó la mano para responder. Se dirige a un estudiante)</i> ¿Compañero?	Retroalimenta. Invita a la participación.	
Estudiante: Agricultura y ganadería.		Responde
Profesor: <i>(asiente)</i> Agricultura y ganadería....Es decir... <i>Otro estudiante interrumpe y aporta:</i> estaba la cría selectiva también.	Reitera respuesta del estudiante.	Aporta un conocimiento que recuerda.

<p>Profesor le responde: Claro, pero eso es otra parte...está bien eh, pero estamos como yendo ordenados en el orden que nos plantea el texto...</p> <p>La agricultura y la ganadería...hablamos un montón de la agricultura, ¿o no? De hecho hablamos más de agricultura que de ganadería....</p> <p>(Se dirige a una estudiante) Vos querías decir algo....</p>	<p>Retroalimenta. Aclara orden del tema.</p> <p>Activa el recuerdo</p> <p>Habilita la palabra.</p>	
<i>Estudiante explica (no se entiende)</i>		Ofrece una idea
<p>Profesor: Claro, digamos que las nuevas técnicas permitían quedarse en un mismo lugar....En cambio no se puede ser, me parece que a lo que vos apuntás es a ésto, que no se puede ser NÓMADE (énfasis) y practicar la agricultura y la ganadería....</p>	<p>Retroalimenta. Ofrece aclaración.</p>	
<p><i>Estudiante interrumpe y agrega explicación. El profesor asiente.</i></p> <p>Profesor: ¿Se entendió lo que iba la compañera? Porque lo dijimos un día al pasar y por ahí no quedó... (se dirige a la estudiante) ¡Muy bien!</p>	<p>Retroalimenta.</p>	Ofrece una explicación
Ciclo N° 2		
Apertura		
<p>Profesor: Después entramos...avanzamos un poquito y vemos que la cosa es más compleja porque están las tribus de pastores.</p> <p>(Estudiante levanta la mano) ¿Qué te acordás de las tribus de pastores?</p>	<p>Da pistas para activar el recuerdo.</p> <p>Habilita la participación.</p>	
Reacción		
<i>Estudiante explica. Profesor asiente, mientras escribe en el pizarrón.</i>	<p>Asiente. Escribe en el pizarrón.</p>	Ofrece una idea.
<p>Profesor: Exacto, la tribu de pastores, como bien dijo Juan Martín, son un grupo que no hizo agricultura, pero que tampoco se hizo sedentario. Por lo tanto esta cosa tan esquemática que decíamos al principio que primero eran nómades y después se hicieron sedentarios...bueno resulta que no era tan así. Porque en plena revolución neolítica aparece la tribu de pastores, que son un poco nómades, que van buscando los mejores pastos para el rebaño, pero también son un poco sedentarios, porque practican la ganadería.</p> <p>Entonces ahí esa distinción como que se nos empieza...y en historia pasan un poco estas cosas... nunca las cosas son totalmente blancas o totalmente negras, siempre hay matices.</p>	<p>Retroalimenta. Explica.</p> <p>Establece conexión con la construcción del saber histórico.</p>	

De hecho existe el mesolítico, que lo vimos... ¿y yo qué les dije del mesolítico, se acuerdan?	Formula pregunta para activar el recuerdo.	
Estudiante: es la transición entre el paleolítico y el neolítico.		Responde
Cierre		
Profesor: Exacto, es un momento de transición, que no es ni una cosa ni la otra...bueno, en Historia pasa todo el tiempo. Uno a veces para estudiar algo lo esquematiza, lo pone absolutamente literal, es decir, bueno los sedentarios son éstos, los nómades son éstos, pero resulta que hay un grupo que son un poco y un poco. Esto en Historia les va a pasar todo el tiempo. Por eso yo presento la tribu de pastores nómades para que se entienda una cosa que no es ni una ni la otra. Son como excepciones, ¿sí?... Queda más o menos claro ésto, ¿verdad? Bien....	Retroalimenta. Establece conexión con la construcción del saber histórico. Cierra explicación con pregunta retórica.	
<i>Ingresa la preceptora al aula a tomar lista. Conversa con el profesor sobre el horario que terminará la clase, porque el profesor había informado que está citado a una reunión en Dirección. La preceptora le consulta si luego entonces ya no vuelve. El profesor responde que cree que ya no.</i>	Dialoga con la preceptora.	
Episodio: “El espacio geográfico y las ciudades”		
Ciclo N° 1		
Apertura		
Profesor (<i>retoma el diálogo con los estudiantes</i>): Bueno, estábamos con los pastores nómades que no era ni una cosa ni la otra...Este avance en la técnica de la ganadería y la agricultura en el proceso de sedentarización trajo como resultado el surgimiento, y esto tendrían que revisarlo en sus carpetas...revisenlo porque lo escribimos...el surgimiento de las primeras aldeas. ¿Se acuerdan que hablamos de las primeras aldeas? Que hicimos un cuadro re largo y que (<i>no se entiende</i>)...Revisen en sus carpetas por favor... (<i>estudiantes abren las carpetas y comienzan a revisar</i>). <i>El profesor se acerca a una estudiante y pasa las hojas de su carpeta:</i> A Ver...5 de Julio. Un mes antes...fijense “Aldeas neolíticas” así aparece, como aldeas neolíticas. (<i>Murmullos mientras revisan sus carpetas</i>).	Retoma el tema que estaban dialogando. Solicita que revisen en la carpeta el tema que trabajaron en clases anteriores. Da información para facilitarles la búsqueda.	Buscan en sus carpetas la información indicada por el docente.
Profesor: ¿Lo encontraron? ¿Aldeas neolíticas? Tienen ahí la fecha, ¿5 de Julio? ¿Lo encontraron? ¿Encontraron el círculo que dice “aldeas neolíticas? (<i>Estudiantes asienten</i>). Muy bien, bueno, nos vamos a parar desde ahí. Este tema nuevo nos introduce en las aldeas neolíticas. Todavía no	Pregunta si encontraron la información solicitada. Introduce el tema. Ofrece aclaración sobre la	

<p>nos movimos geográficamente del lugar que hablamos desde que arrancamos con esto desde marzo más o menos...ya nos vamos a empezar a mover, por ahora no. Ahora vamos a meternos específicamente en una región geográfica que se llama la Mesopotamia, ¿sí? Donde ahí aparecieron las primeras aldeas neolíticas. Pero para presentar este lugar necesitamos conocer un poco por qué en esta zona surgieron las primeras aldeas neolíticas, y para eso hay que tener relación con un concepto que yo estoy seguro que ustedes conocen, pero no lo vieron acá, lo vieron en Geografía, que es el espacio geográfico. ¿O no? ¿Qué es el espacio geográfico? A ver...vamos a meternos en el terreno del profesor Salaverri, ¿no? <i>(Escribe en el pizarrón ESPACIO GEOGRÁFICO)</i> Vamos a meternos un poquito...a ver qué se acuerdan...</p>	<p>ubicación geográfica.</p> <p>Establece conexión con un concepto del campo de la Geografía.</p> <p>Invita a la participación.</p>	
Reacción		
Un estudiante comienza a responder. El profesor le indica "más fuerte así te escuchan tus compañeros".	Pide levante la voz para que lo escuchen todos.	Responde
Profesor: Una ubicación...a ver ¿quién la ayuda a la compañera?	Invita a la participación.	
<p><i>Algunos estudiantes piden "más fuerte".</i></p> <p>Profesor: más fuerte, ¿te animás a decirlo más fuerte?</p> <p><i>Estudiante responde. Algunos estudiantes hablan encima.</i></p>	Pide levante la voz para que lo escuchen todos.	<p>La estudiante responde.</p> <p>Algunos estudiantes hablan a la vez.</p>
Profesor: quién la ayuda a Sofía, a ver...	Invita a la participación	
Otra estudiante responde: es cuando hay cambios en ese espacio hechos por los humanos en la sociedad...		Ofrece una idea
<p>Profesor: por ahí va...el espacio existe, ¿no? Ahora el ser humano se apropia del espacio...entonces hay espacios naturales y espacios modificados por el ser humano... ¿A ustedes qué les parece, una ciudad es un espacio natural? <i>(estudiantes responden que NO).</i></p> <p>¿Por qué no?</p> <p><i>Estudiantes explican (no se entiende).</i></p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Explica.</p> <p>Invita a la participación.</p>	Ofrecen ideas.
<p>Profesor: Ahora el ser humano TOMA (énfasis) elementos de la naturaleza para su provecho...venimos hablando de eso desde el principio, cuando hace cría selectiva, cuando pone la semilla en un lugar donde no nacen naturalmente...o sea, todo el tiempo se pasa modificando la naturaleza para su provecho. Estamos de acuerdo con esto, ¿no es cierto? Bueno, este espacio...</p> <p>Sí? ibas a decir algo <i>(señala a un estudiante)</i></p>	<p>Establece conexión del tema con contenido trabajado en clases anteriores.</p> <p>Habilita la participación.</p>	

<i>Estudiante lee la definición de espacio geográfico que tiene en su carpeta de Geografía.</i>		Lee en voz alta una definición.
Profesor: Ahí va.... El planeta conformado por objetos naturales y artificiales (<i>repite lo que leyó el estudiante</i>)... Artificiales ¿qué significa?	Retroalimenta. Repregunta	
<i>Varios estudiantes responden: hechos por el ser humano.</i>		Responden
Cierre		
Profesor: Bueno, una ciudad podríamos decir que es un espacio creado por el ser humano, pero que es construido con cosas que toma ¿de dónde? De la naturaleza... O sea que hay una interacción ahí entre el ser humano y la naturaleza...	Ofrece explicación.	
Ciclo N° 2		
Apertura		
Profesor: Bueno, la mesopotamia es un espacio muy piola para poder hacer esta primera interacción...y vamos a intentar hacer... (<i>no se entiende</i>) a ver si descubrimos por qué ahí aparecen las primeras aldeas neolíticas... ¿Alguien se anima a leer en voz muy fuerte y alta el primer párrafo? Es corto... (<i>una estudiante levanta la mano</i>) Dale...Los demás sigan la lectura. Si alguno se olvidó el texto se arriman con algún compañero que lo tenga para que todos lo podamos leer, ¿sí? ¿Estamos? (<i>Los estudiantes se disponen a leer sus textos</i>). Bueno, dale...	Establece conexión con el tema a trabajar en la clase. Invita a leer en voz alta el texto que tenían asignado para la clase. Indica que todos sigan la lectura.	<i>Se disponen a seguir la lectura del texto indicado por el docente.</i>
Reacción		
La estudiante lee el párrafo señalado por el docente.		Lee en voz alta.
Profesor: Donde vivían las familias que no estaban vinculadas directamente en la producción de alimentos (<i>repite la última línea que leyó la estudiante</i>)... ¿Qué está queriéndonos decir esa línea? A ver si alguien se da cuenta.... (<i>un estudiante al fondo levanta la mano</i>) Sí, Gaspar...	Retoma información del texto. Formula pregunta para examinar la comprensión del texto.	
Gaspar explica.		Ofrece una explicación
Profesor: bien, va un poco por ahí... <i>Cede la palabra a otra estudiante que levantó la mano.</i> <i>Otra estudiante responde. El profesor asiente.</i>	Retroalimenta. Habilita la participación.	
Profesor: bien, bien, va un poco por ahí...ahí entre los dos lo dijeron... (<i>se dirige al grupo general</i>) siguieron más o	Retroalimenta. Explica.	

<p>menos? Si hay familias que no están directamente vinculadas con la producción de alimento eso significa que ya no todos producen, que ya no sólo producen su propio alimento...pero se tienen que alimentar. ¿Y cómo sería? A ver si alguien se acuerda...</p> <p>Probemos...estamos como jugando...</p>	<p>Formula pregunta para activar el recuerdo.</p>	
<p>Estudiante: Ahí empieza el concepto de...cómo era...empiezan las fábricas, una cosa así...no es fábrica, o sea...</p>		<p>Empieza a reconstruir en voz alta una idea previa</p>
<p>Profesor: bien, entiendo la idea, quiero que la armemos entre todos...a ver....por acá (<i>le da la palabra a una estudiante</i>)</p> <p><i>Varios estudiantes están levantando la mano.</i></p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Invita a reconstruir entre todos la respuesta.</p>	
<p><i>Estudiante titubea...menciona una idea sobre la aparición del concepto de producción...</i></p>		<p>Ofrece una idea</p>
<p>Profesor: Bien, eso que ustedes no pueden explicar... (<i>un estudiante levanta la mano</i>).</p> <p>Juan Martín, así tenemos otra más...</p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Habilita la participación.</p>	
<p><i>Juan Martín explica que algunos producían unas cosas y otros otras cosas y se intercambiaban.</i></p>		<p>Ofrece una idea.</p>
<p>Profesor: bien, bien, me gusta eso...por acá (<i>señala a otro estudiante que levanta la mano</i>)</p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Habilita la participación.</p>	
<p>Estudiante: En una aldea, en un pueblo había distintas divisiones de hacer el trabajo...había pescadores, después había cazadores, y otros que cosechaban, y así...</p>		<p>Ofrece una idea.</p>
<p>Profesor: bien, bien, por acá (<i>señala a otra estudiante</i>)</p> <p>La estudiante sugiere que había intercambios, <i>donde unos por ejemplo cosechaban una cosa y se intercambiaban. Luego el profesor le da la palabra a otra estudiante que menciona una idea sobre la existencia de negocios.</i></p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Habilita la participación</p>	<p>Ofrecen ideas.</p>
Cierre		
<p>Profesor: Bien...eh...todas estas cosas que vienen diciendo están buenas porque ustedes, sin darse cuenta automáticamente piensan desde su realidad. Y los historiadores, como yo les dije que, los dijimos la clase pasada, que cuando hablan del pasado, en realidad, no usan TODO (<i>énfasis</i>) como excusa para justificar algunos dichos o hechos y algunas opiniones del presente. Este concepto que se introduce, que yo les voy a introducir, es el concepto de “División del trabajo” (<i>lo escribe en el pizarrón</i>). La división del trabajo sería</p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Establece conexión entre las ideas que aportaron con el oficio del historiador.</p> <p>Introduce concepto nuevo.</p> <p>Escribe y esquematiza en el pizarrón.</p>	

<p>esquemáticamente algo así como: en las primeras aldeas neolíticas eran aldeas agrícolas, o pongámosle las tribus de pastores, son agrícolas...es decir TODA LA POBLACIÓN (<i>énfasis</i>) trabaja en la aldea agrícola... todos cosechan, o si quieren, cada uno cosecha lo que consume, cada uno produce sus propios alimentos (<i>hace un dibujo en el pizarrón que representa la población de las aldeas</i>). Pero a medida que empieza a avanzar la población, y estoy poniendo cosas que ustedes dijeron eh... a medida que empieza a avanzar la población empieza a haber algunos intercambios (<i>escribe intercambios en el pizarrón</i>).</p> <p>(<i>Realiza comentarios sobre lo que escribe en el pizarrón; pide que alguno que le preste un marcador; un estudiante pregunta qué dice donde figura INTERCAMBIOS</i>).</p>	<p>Explica.</p>	
<p>Profesor: bueno, empiezan los primeros intercambios, ¿por qué? Porque una ciudad, y las primeras ciudades, tienen una organización que es muy compleja...alguien, por ejemplo, tiene que mantener las calles ordenadas para que circule la gente...y quién va a decidir por dónde pasa la calle? (<i>silencio, titubeos</i>)...bueno, alguien, no importa, pero ese alguien tiene que tener el tiempo suficiente para ordenar por dónde va la calle....Ese tiempo que está gastando en ordenar por dónde va la calle no lo puede insumir, no lo puede usar, para ir a cosechar. Alguien tiene que cosechar por él, su cuota de alimentos, digamos. Entonces el SERVICIO (<i>énfasis</i>), pónganlo entre comillas el “servicio”, que presta ordenando la calle beneficia a TODA (<i>énfasis</i>) la comunidad. Entonces la comunidad cómo le, entre comillas, “paga”? Produciendo alimento por él. Empieza la división del trabajo...Una división que, ahora después lo vamos a profundizar, empieza en forma igual y poco a poco se empieza a volver una división cada vez más desigual...Y estoy seguro que todos ahora se están preguntando cómo será eso de la división desigual pero ya lo veremos...</p>	<p>Desarrolla explicación sobre el concepto que introdujo.</p> <p>Anticipa lo que van a profundizar más adelante...</p>	
<p>Ciclo N° 3</p>		
<p>Apertura</p>		
<p>Profesor: Entonces, ahora sí... volviendo, Casco Urbano,...Todos saben que la Ciudad de La Plata es un cuadrado? (<i>Estudiantes asienten</i>)</p> <p><i>Un estudiante hace un comentario sobre los masones en la ciudad)</i></p> <p>Profesor (<i>responde</i>): Sí, y además toda la serie de mitos alrededor...Bueno, ese cuadrado es sobre la ciudad, pero en realidad la ciudad desborda ese cuadrado, es mucho más grande...Bueno, al cuadrado se le llama casco urbano,</p>	<p>Recupera un conocimiento común cotidiano.</p> <p>Ofrece una explicación para articular ese conocimiento cotidiano con información del texto.</p> <p>Solicita releer un fragmento del texto.</p>	

porque esa fue la ciudad primera, primigenia, después fue creciendo. El casco urbano se refiere a la zona más concentrada, más tradicional, más central del lugar, si se quiere...Entonces cuando el texto dice... <i>(le pide a un estudiante que lea nuevamente una frase del texto).</i>		
<i>Estudiante lee el fragmento del texto indicado por el docente. Mientras éste realiza un esquema en el pizarrón que representa un casco urbano.</i>	Realiza esquema en el pizarrón.	Lee en voz alta.
Profesor: Fíjense <i>(señala el pizarrón)</i> . Ésto no es un huevo frito ni nada de eso <i>(refiriéndose al dibujo que realizó)</i> . Es un esquema para que ustedes entiendan que aquí podría estar el casco urbano de la ciudad donde están las casas y no hay lugar físico para tener por ejemplo los cultivos o el ganado...Entonces empieza a haber cultivos y ganado alrededor de la ciudad...Entonces queda en el casco urbano de la ciudad gente viviendo concentrado, y en los alrededores todo lo que es (...) de los cultivos.	Ofrece explicación a partir del esquema que realizó en el pizarrón.	
Reacción		
Estudiante: O sea que el casco urbano sería una ciudad que alrededor tiene todo...		Ofrece una idea.
Profesor: Sí, digamos que sería la ciudad propiamente dicha.	Retroalimenta. Aclara.	
Estudiante: Entonces en Córdoba sería el casco urbano (...)?		Formula una pregunta de articulación con la explicación del docente.
Profesor: Sí, digamos que todas las ciudades tienen un casco urbano y una zona periférica, que está en las afueras...que queda en las afueras.	Responde. Ofrece aclaración	
Estudiante: O sea, por ejemplo, ¿La Plata sería el Casco urbano y lo de afuera sería por ejemplo la localidad de Ensenada?		Formula una pregunta de articulación con la explicación del docente.
Profesor: Ehh, La Plata sería la ciudad y lo de afuera serían distintas localidades de un PARTIDO <i>(énfasis)</i> que se llama La Plata, se llama igual...Por ejemplo, Mar Del Plata, me estoy yendo de tema...Mar del Plata es una ciudad, pero el partido al que pertenece se llama General Pueyrredón...	Responde. Ofrece aclaración. Ejemplifica.	
<i>Estudiante hace una pregunta sobre lo que dice el texto respecto al casco urbano.</i>		Pregunta sobre contenido del texto.
Cierre		

Profesor responde: No, es la ciudad propiamente dicha...digamos donde están las casas, la zona residencial, donde viven las personas....En las afueras del casco urbano, llamado “Periferia”, está el campo, la producción...En cambio, donde está la ciudad...casco urbano sería una forma de llamar a la ciudad. (<i>murmulllos, comentarios</i>) ¿Estamos más o menos? ¿Sí?		
Episodio: “Las primeras civilizaciones de la Mesopotamia”		
Ciclo N° 1		
Apertura		
<p>Profesor: Bien, bueno, ya que vimos el tema...¿qué dice?...lo que viene a continuación no es parte del texto, sino que es una explicación del cuadro que está ahí...pero yo creo que vale la pena leer...qué dice? dale...(<i>señala a un estudiante que había levantado la mano</i>)</p> <p><i>Estudiante lee el texto. Profesor escribe en el pizarrón:</i></p> <p>MESPOTAMIA ↓ Río Tigris/ Éufrates</p>	Escribe en el pizarrón.	Lee en voz alta.
<p>Profesor: Entonces en la Mesopotamia, que es la región que vamos a estudiar...que ya un poco, un poquito la vimos cuando vimos el creciente fértil, ¿se acuerdan, la media luna fértil? La Mesopotamia es la región que ocupa los ríos Tigris y Éufrates (<i>señala lo que escribió en el pizarrón. A continuación hace un dibujo que representa la medialuna fértil</i>)...Fijense, esta región, este espacio geográfico fue ocupado por distintas civilizaciones. Hubo distintos pueblos, distintas culturas que fueron ocupando este espacio. Y lo estudiamos porque fue el primero que tuvo División del Trabajo, ¿sí? (<i>estudiantes en silencio copian</i>). Entonces, ¿cuáles fueron las civilizaciones que poblaron la Mesopotamia? ¿Cuáles fueron las primeras de todas?</p>	<p>Indica tema que iniciarán.</p> <p>Ofrece pistas para activar el recuerdo de un contenido trabajado previamente.</p> <p>Esquematiza en el pizarrón.</p> <p>Explica.</p> <p>Formula pregunta para recuperar conocimientos previos.</p>	
Reacción		
<i>Estudiante en voz baja dice: los súmeros</i>		Responde
Profesor: Los súmeros! (<i>escribe en el pizarrón: SÚMEROS</i>)	Retroalimenta. Escribe en el pizarrón.	
Estudiante: creo que algo vimos de los súmeros.		Manifiesta recuerdo
Profesor: Sí, seguro, seguro que algo vimos de los súmeros...O de la civilización de Sumer, no Summer,	Retroalimenta. Aclara sobre la forma	

como dicen en inglés, porque no tiene dos M y no es inglés...es otra cosa... ¿Qué más? ¿Qué otra?	ortográfica correcta del tema. Induce a la participación.	
Estudiante: Reino de Akkad.		Responde
Profesor: El reino de Akkad! (<i>escribe en el pizarrón</i>)....A los que les gusta los superhéroes (...) hay un rey muy famoso que ya vamos a ver que se llama Sargón...Sargón de Akkad.... que aparece en algunas historietas (<i>algunos estudiantes asienten como si conocieran ese personaje</i>)...bueno, muchas de las cosas de las historietas también se sacan de la historia antigua...Bueno, el reino de Akkad también lo vamos a ver, y vamos a ver específicamente la acción (...) superhéroe de la historia antigua que se llama Sargón... ¿Qué otro pueblo habitó la mesopotamia?	Retroalimenta. Escribe en el pizarrón. Establece conexión entre el saber histórico y un conocimiento cotidiano. Induce a la participación.	
<i>Varios estudiantes responden:</i> el imperio babilónico.		Responden.
Profesor: El imperio babilónico!... (<i>Escribe en el pizarrón</i>)...Algún otro pueblo?	Retroalimenta. Escribe en el pizarrón. Induce a la participación.	
Algunos estudiantes responden: el Asirio		Responden.
Profesor: el imperio asirio (<i>lo anota en el pizarrón, debajo de los anteriores pueblos</i>)	Retroalimenta Escribe en el pizarrón.	
Un estudiante menciona: Persas		Responde
Profesor: (...) y los persas (<i>escribe en el pizarrón</i>)....¿Conocen la banda Ciro y los persas? (<i>Varios estudiantes gritan que sí, algunos responden que No</i>)...Bueno, Ciro se llama el cantante de la banda, es una banda vieja que cuando yo era chico se llamaba Los Piojos...Pero la banda se llama Ciro y Los Persas porque hubo un gran rey en Persia que se enfrentó a los griegos, ya vamos a ver también, que se llamaba Ciro, no? El rey Ciro era un rey conocidísimo del imperio persa (....) y como el cantante se llama Ciro, a su banda le puso Ciro y los persas, haciendo alusión a este reino de Persia.	Escribe en el pizarrón. Establece conexión del saber histórico con una experiencia y conocimiento de lo cotidiano.	
(<i>En el pizarrón anotó debajo de Mesopotamia, todos los pueblos que fueron mencionando:</i> <i>Súmeros</i> <i>Reino de Akkad</i> <i>Imperio babilónico</i> <i>Asirio</i> <i>Persas</i>)		
Cierre		

<p>Profesor: Bueno, fíjense...un mismo territorio, distintos pueblos (<i>estudiante lo llama para hacer una pregunta</i>).Sí...</p> <p>Estudiante realiza una pregunta (no se entiende)</p>	<p>Reconstruye información.</p> <p>Habilita la pregunta del estudiante.</p>	<p>Formula pregunta.</p>
<p>Profesor: Claro, ahora vamos a hacer un orden cronológico (<i>no se entiende</i>).</p>	<p>Responde</p>	
<p><i>Escribe en el pizarrón: Mesopotamia ≠ Egipto (Río Nilo)</i></p> <p>Profesor: Lo que quería marcar acá... (<i>señala el dibujo en el pizarrón</i>)...La Mesopotamia, que fue la primera civilización que hizo división del trabajo y generó intercambios...¿Qué significaba esto dijimos? (<i>señala el símbolo entre Mesopotamia y Egipto. Una estudiante responde "desigual"</i>).</p> <p>Desigual, diferente, distinto...Es distinto a Egipto, que es el otro vértice de la medialuna fértil. Si ustedes miran el mapa de la medialuna fértil que está en la fotocopia, de un lado de la medialuna digamos, está el río Tigris y Éufrates, con todos estos reinos en un proceso de miles de años. En cambio, si vamos a Egipto que está del otro lado de la medialuna, que hay solamente un río, que es el reino Nilo, no hay un pueblo atrás de otro. El reino egipcio surgió, vamos a estudiar, surgió y se mantuvo por casi 6 mil años. El faraón con las pirámides, y todas esas cosas que ustedes conocen y vamos a estudiar, se mantuvieron en el tiempo. En Mesopotamia, mientras pasaron todos estos reinos, en Egipto se mantuvo sólo Egipto, no hubo otro reino... (<i>no se entiende</i>)</p>	<p>Escribe en el pizarrón.</p> <p>Retoma contenido que mencionó previamente.</p> <p>Formula pregunta sobre un conocimiento común.</p> <p>Induce a observar mapa contenido en el material de lectura.</p> <p>Ofrece explicación a partir del mapa</p>	
Ciclo N° 2		
Apertura		
<p>Estudiante: Profesor, tengo una duda que no tiene que ver con el tema pero más o menos para saber... ¿en historia se ve mitología?</p>		<p>Formula pregunta sobre contenido de la materia.</p>
Reacción		
<p>Profesor: termina siendo una decisión de cada docente...vamos a ver mitología, pero vamos a ver mitología...digamos, si me pongo a ver mitología tengo que dar una clase de mitología...Vamos a ver algunos (...) mitológicos...vamos a ver algo de mitología egipcia...</p>	<p>Responde.</p>	
<p>El mismo estudiante pregunta: ¿nórdica?</p>		<p>Pregunta</p>
<p>Profesor: No, nórdica no porque la mitología nórdica pertenece a la edad media... En todo caso, cuando lleguen</p>	<p>Responde.</p>	

a 3º, y vean edad media, por ahí los profes dan algo de mitología nórdica... ¿sí?		
Estudiante: ¿Griega?		Pregunta
Cierre		
<p>Profesor: Griega sí, vamos a llegar a ver acá... Mitología griega vamos a ver bastante porque hay una parte de Grecia que se llama la Edad Oscura, donde no hay fuentes digamos. Y en historia lo único que tenemos es la mitología para descubrir qué pasó... pero falta un montón para eso... <i>(estudiante levanta la mano)</i></p> <p><i>Algunos estudiantes hacen algunas preguntas sobre la historia y cultura egipcia, se observan intrigados.</i></p>	<p>Responde. Aclara sobre contenido del saber histórico.</p>	Preguntan.
Ciclo N° 3		
Apertura		
<p>Profesor: Bueno, volviendo sobre esto, porque se me va a acabar el tiempo, en cualquier momento me tengo que ir la reunión. Yo lo que quería, lo que deseo que quede en claro es que estos dos espacios geográficos, es decir, Mesopotamia ubicada entre los ríos Tigris y Éufrates en la punta de la medialuna fértil, y Egipto, ubicado en la otra punta de la medialuna fértil, solamente bañada por la zona del Río Nilo, tuvieron distintos desarrollos.... <i>(señala la parte de la Mesopotamia)</i> Acá hubo una civilización detrás de otra, en un proceso de tiempo muy largo (...) y Egipto, que no lo vimos todavía pero deben saber ya, que Egipto, no hay muchos cambios. Cuando estudiamos Egipto estudiamos (...) porque la verdad que los cambios estructurales siguen siendo los mismos (...) uno de los imperios más famosos por lo que ha logrado y por lo que ha significado para el mundo antiguo.</p>	<p>Retoma el tema que inició a desarrollar previamente.</p> <p>Continúa la explicación.</p>	
Reacción		
<p><i>(Hacen un comentario sobre la importancia de Egipto)</i></p> <p>Profesor: les cuento un dato... una profesora de la Facultad y amiga <i>(nombra)</i> estuvo en Egipto... y bueno, ha traído algunas fotos... tengo la intención de convencerla que venga alguna vez a una clase de 1º año a hablar específicamente de esto, porque una de las personas de acá de la Universidad que más sabe de Egipto es ella, sin duda. Así que estaría bueno que venga ella también a compartir un espacio de lo que hace con nosotros, ¿sí? Y ahí la matan a preguntas (no se entiende) lee jeroglíficos, todo...</p>	<p>Aporta información sobre una actividad que tiene intención de realizar, relacionada al tema.</p>	Comentan

Cierre		
Profesor: Bueno, ¿queda claro ésto? ¿Sí? (<i>estudiantes asienten</i>) ¿Alguien tiene alguna pregunta?	Pregunta sobre comprensión del tema.	
Ciclo N° 4		
Apertura		
Profesor: Bien, perfecto, nos queda leer un parrafito más....al lado de... (<i>señala a un estudiante que levantó la mano para leer</i>).	Induce a avanzar en la lectura del texto.	
Reacción		
<i>Estudiante lee el fragmento indicado por el docente. El docente escribe en el pizarrón:</i> INTERCAMBIOS DIVISIÓN DEL TRABAJO <i>Son civilizaciones porque tienen un gobierno. Esos gobernantes deben ser “alimentados”.</i>	Escribe en el pizarrón.	Lee en voz alta.
Profesor: Fijense lo que dice acá (<i>señala lo que escribió en el pizarrón</i>). Son civilizaciones, tanto todas éstas, los sumeros, el reino de Akkad, el imperio Babilónico, los asirios, los persas que vamos a estudiar, Egipto...también son civilizaciones. Ahí en ese texto les muestra más o menos lo que estoy explicando, miren el video que tienen en el código QR que también ayuda a entender un poco más...Son civilizaciones porque hay división del trabajo, no todos hacen lo mismo, hay intercambios (...) pero también tienen un gobierno, hay alguien que gobierna en las civilizaciones, y ese gobierno... son gobernantes los que gobiernan... deben ser, tienen que estar, entre comillas, “alimentados”. El sujeto, el individuo... o los sujetos, porque a veces son los que gobiernan mucha gente...no pueden, si gobiernan (...) no pueden estar cosechando. No porque (...) sea algo despectivo para ellos, sino porque les insume mucho tiempo...El tiempo vital lo usan para ordenar la ciudad, para ordenar la civilización. Entonces si tienen que estar gobernando para ordenar la civilización. Alguien tiene que producir el alimento que ellos van a comer. Entonces empieza el intercambio (...) Sí, está bien eso: vos dedícate a gobernar, yo trabajo un poco más, produzco un poco más de lo que necesito para mí, y eso que me sobra te lo doy para que te alimentes. Ese intercambio es igual: yo trabajo más, vos ordenás la ciudad. Pero en algún momento ese intercambio se vuelve desigual...ese intercambio. Esa forma en que algún intercambio se vuelve desigual (...) se vuelve desigual al punto tal que aparece en Egipto una figura re conocida por	Recupera información mencionada previamente. Desarrolla explicación a partir del contenido del material de lectura.	

<p>ustedes que es el Faraón. El faraón es considerado un dios en la Tierra. O sea, para los egipcios el gobernador de la civilización es un Dios.</p> <p>Es desigual... Ahora ese proceso empezó como un intercambio entre iguales y se transformó en un intercambio desigual. Porque si yo soy el dios, ya vemos que no soy igual que vos, soy un dios... Y realmente el faraón se comía el personaje. Estaba convencido de que era un Dios, no es que lo elegía la gente... vamos a ver un poco cómo era esta cuestión.</p> <p>¿Queda claro este concepto? (<i>estudiantes asienten</i>)</p>	<p>Pregunta sobre la comprensión del tema.</p>	<p>Asienten.</p>
Cierre		
<p>Profesor: Bien, pongan la fecha de hoy entonces, les voy a pedir que copien este cuadrito (<i>señala el cuatro que hizo en el pizarrón</i>)... El título es "Civilización" (<i>lo escribe el pizarrón</i>)... así sólo, "Civilización".</p>	<p>Solicita que copien la información del pizarrón.</p> <p>Indica la fecha y el título del tema.</p>	
<p><i>Se escuchan murmullos. Los estudiantes comienzan a copiar mientras hablan entre sí. Algunos se dispersan y no copian. Un estudiante se acerca al profesor, le hace comentarios sobre un libro que está leyendo de literatura, de forma independiente vinculados a la temática que están trabajando.</i></p>		<p>Copian en sus carpetas la información del pizarrón.</p> <p>Conversan entre sí.</p> <p>Algunos se dispersan.</p> <p>Un estudiante conversa con el docente.</p>
<p>Profesor: Ehh, una cuestión importante... La clase que viene... yo les había dicho hace un montón, les dije que la clase que viene iba a ser la evaluación escrita. Vamos a esperar un poquito más para la evaluación (...) y vamos a ver cómo evaluamos, porque ustedes a lo mejor por ahí piensan que va a ser un examen común y corriente y podríamos evaluar de otra manera, que no sea un examen escrito, tradicional. Estoy pensando a ver de qué manera este texto que leímos puede ser evaluado, estoy buscándole la vuelta todavía. (<i>Un estudiante pregunta algo sobre la evaluación, el profesor responde que lo está pensando</i>).</p> <p>Pero para que se queden tranquilos que no va a ser la clase que viene.</p> <p>(<i>murmillos</i>)</p>	<p>Anticipa Información sobre la evaluación escrita que realizarán más adelante.</p>	<p>Un estudiante formula pregunta sobre la evaluación.</p>
<p>Profesor: No obstante cómo va a ser la evaluación escrita, me parece importante que vayan revisando los textos.</p> <p>(<i>Hace referencia a un texto que trabajaron anteriormente: La escalera del progreso</i>)</p> <p>Ese texto era re difícil, vayan leyéndolo de nuevo, vayan trayendo dudas.</p> <p><i>Les menciona otros dos textos que trabajaron para que vayan releendo también.</i></p>	<p>Sugiere revisión de los textos para el examen escrito.</p>	

Profesor: (<i>repite</i>) un montón de preguntas	Retroalimenta	
Estudiante: y vos tenés que responder...tenés que sacarte más de 7.		Responde.
(<i>El profesor continúa preguntando a los estudiantes qué más hay en un examen. Algunos van aportando información</i>) Profesor: son un montón de preguntas que tenés que contestar bien...	Retroalimenta	Responden.
Estudiante: de verdadero o falso, y justificar.		Responde.
Profesor: bien, verdadero o falso y tenés que justificar... ¿Qué más? Vamos, hacen exámenes todo el tiempo... (<i>un estudiante sigue aportando información</i>)	Retroalimenta. Invita a la participación.	Responde.
Cierre		
Profesor: Bien El objetivo de esta evaluación que vamos a hacer ahora... o examen, llámenlo como quieran, no importa...no va a estar tan apuntado a ver cuánto saben. O sea, yo estoy seguro que ustedes saben. Por la forma en que venimos trabajando sé que saben. El objetivo de esta evaluación, que después podemos discutir (<i>no se escucha</i>) el proceso de calificación no podemos eliminarlo, es parte de la exigencia del colegio, digamos... Pero lo que a mí más me interesa específicamente de esta evaluación, por la forma en que venimos trabajando... es cierto que venimos trabajando de una forma bastante particular: leemos, discutimos, a veces hay días que no escribimos nada y hay días que escribimos un montón. Bueno, por la forma que venimos trabajando no va a ser muy diferente la evaluación a esta forma de trabajo en este tema en particular que es la evaluación agrícola y la revolución neolítica, ¿sí? Es más, son textos que ya leyeron...es más, en la evaluación los van a poder tener los textos, yo no...	Presenta objetivo y características de la evaluación. Articula con modalidad de trabajo en las clases.	
<i>Un estudiante sentado en la fila del fondo pregunta con un gesto de sorpresa: ¿en serio?</i>		Se sorprende
Profesor: Por supuesto, los van a poder tener los textos. Ahora, si siguen un proceso previo de lectura, que de hecho lo hicieron porque leímos acá, es difícil por ahí no poder pasar....salir airoso, me sale airoso... (<i>no se escucha</i>). Porque lo que busco con esta evaluación es una cosa más personal que es cuánto aprendí y cuánto me falta. Y poder detectar (...) cuánto les falta para poder seguir adelante. Con lo cual, la nota...¿qué me importa la nota?!, Esa sería la conclusión final. A mí lo que me	Responde. Explica la intencionalidad de la evaluación.	

<p>importa... van a tener una nota, por supuesto. No estamos buscando la nota. Estamos buscando, yo y los otros profes, estamos buscando que aprendan bien, que aprendan mejor, y que ustedes mismos sean mejores. Por eso quería hacer esta pequeña aclaración de la evaluación porque no van a ser diez preguntas a contestar bien. Porque a lo mejor las preguntas tienen varias respuestas posibles, ¿sí? Entonces no hay una respuesta correcta.</p>		
<p>Estudiante: Y por ahí una pregunta es desde tu punto de vista...</p>		<p>Aporta una idea.</p>
<p>Profesor: Exactamente, por ahí una pregunta viene desde tu punto de vista. Fíjense que estamos haciendo todo el tiempo relaciones con el presente. Jugamos un poco al trabajo del historiador...Entonces como estamos en ese camino la idea es que la evaluación siga en ese camino. Porque si trabajamos de esa manera y les tomo un examen tradicional, típico digamos...y...me estoy contradiciendo a mí mismo (...). Por lo tanto vamos a seguir trabajando de esa manera. Entonces seguramente después empieza la discusión: “ah, entonces es re fácil”. Vamos a ver....vamos a ver, ¿sí? A lo mejor les resulta muy fácil (...) porque ustedes siguieron un proceso de determinada manera, por eso les resulta fácil. ¿Por qué el examen tiene que ser difícil, no? Entonces la idea es un poco presentarles una forma de evaluar que apunta más a cómo venimos aprendiendo y no a medir cuanto saben, digamos.</p> <p><i>(Hace referencia a que pueden tener el texto)</i></p> <p>Y lo van a poder usar, lo van a poder leer...Ahora, por las características de la evaluación, si no leyeron...y...les va a costar un poco, me parece...vamos a ver ¿sí?</p> <p>Así que...Sigamos trabajando (...) Y quiero invitarlos simplemente a que de aquí hasta el viernes, que es el día de la evaluación, digamos afilen un poco la lectura. Solitos. A ver cómo van. La lectura de algunos puntos específicos que me interesa trabajar. No toda la fotocopia de principio a fin (...). Vamos a trabajar solamente con el texto de Harari, ¿sí? En la evaluación...</p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Articula la forma de trabajo en las clases con la modalidad de la evaluación.</p> <p>Señala que podrán contar con el material de lectura durante el examen.</p> <p>Convoca a profundizar la lectura del texto indicado para la evaluación.</p>	
<p>Estudiante: De animales a Dioses</p>		<p>Recupera el título del texto.</p>
<p>Profesor: ¿Cómo? Claro, de animales a dioses. Vamos a trabajar sólo ese texto. Y no con todo el texto, con algunos títulos. ¿Los anoto en el pizarrón o los voy diciendo y los subrayan?</p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Aclara que trabajarán con algunos apartados del texto.</p> <p>Pregunta</p>	

Varios estudiantes responden que los anote en el pizarrón. Profesor: ¿Los anoto en el pizarrón? Bien....		Responden
Ciclo N° 2		
Apertura		
<p>Profesor: Estaría bueno que, los que tienen la fotocopia anterior, vayan identificando los espacios que me interesa que lean (...). El primer título... <i>(se dispone a escribir en el pizarrón)</i> Vamos a borrar estos números que aparecen acá... <i>(borra lo que está escrito en el pizarrón. Se generan murmullos)</i></p> <p>El primer título, o subtítulo en realidad, que aparece...que me interesa que lean es “La trampa del lujo” <i>(lo escribe en el pizarrón)</i>. ¿Alguien vio la página de ese título? Creo que está abajo de todo (...) ¿Veintidós? ¿Veintiuno? (...) <i>(varios estudiantes están revisando la fotocopia)</i>. Y ese apartado, que se llama “La trampa del lujo” ¿en qué página termina?</p> <p><i>(Los estudiantes revisan el texto. Un estudiante dice “veinticuatro al final”)</i></p> <p>Veinticuatro al final...y ahí aparece otro título que ¿cómo se llama?</p>	<p>Menciona el primer título de los apartados que serán evaluados.</p> <p>Escribe en el pizarrón.</p> <p>Indaga el N° de página de ese apartado.</p> <p>Pregunta por un título de otro apartado.</p>	Revisan las páginas del material de lectura.
Varios estudiantes responden: Intervención divina.		Responden
<p>Profesor: Intervención divina. Leímos esa parte también, ¿se acuerdan? <i>(estudiantes asienten)</i> Bien, ese también lo van a leer. <i>(Escribe en el pizarrón el título)</i></p> <p>Del texto de Harari me interesa que lean...lean todo, ¿no? Pero particularmente en la evaluación vamos a trabajar sobre esos dos apartados, ¿sí?</p> <p>Ahora, en esa fotocopia, en la página 9...creo que es la página 9 <i>(se acerca a una estudiante sentada en la fila de adelante y toma el texto que tiene la estudiante)</i>. Sí, la 9. ¿Qué es este mapa que aparece ahí? ¿Cómo se llama? <i>(señala y muestra un mapa de esa misma página)</i></p>	<p>Activa el recuerdo.</p> <p>Escribe en el pizarrón el título de otro apartado del texto.</p> <p>Pregunta sobre información de la fotocopia.</p>	
Reacción		
<p>Una estudiante responde: la medialuna fértil.</p> <p>Profesor: ¿Cómo? <i>(no escuchó la respuesta)</i></p> <p>Estudiante: <i>(eleva la voz)</i> Medialuna fértil</p>		
<p>Profesor: Medialuna fértil...Bueno, hay que tratar de interpretar que la medialuna fértil es un espacio geográfico que está delimitado por algunos ríos, ¿o no? ¿Cuáles son esos ríos? <i>(una estudiante levanta la mano)</i> Delfina...</p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Da pista para activar el recuerdo.</p> <p>Pregunta</p>	Pide la palabra

Delfina: Tigris y Éufrates.		Responde
Profesor: Tigris y Éufrates. ¿Sólo el río Tigris y Éufrates? (dibuja en el pizarrón la Medialuna fértil y los ríos) Tenemos Tigris, cierto, Éufrates... ¿Y del lado de Egipto?	Retroalimenta Esquematiza en el pizarrón. Repregunta.	
Aproximadamente tres estudiantes responden: Nilo.		Responden
Profesor: Nilo... Todavía de Egipto no vimos nada. La unión del territorio de esos dos ríos forma una especie de medialuna. Entonces, ubicar geográficamente la medialuna fértil. Ese mapa lo tienen ahí. ¿El otro mapa se acuerdan? El que está en el texto de Harari, al principio, que se ve la medialuna (...). Lo vimos en la clase, ¿se acuerdan? Página 19... Si miran ese mapita, de la ubicación geográfica de la medialuna fértil, tiene como un zoom. ¿Saben lo que es un zoom, no? (Estudiantes asienten) Bien, cuando yo voy a la página 19, la medialuna, ¿la ven, la 19? (asienten) Si yo hago un zoom ahí, donde me encuentro es lo que está en la página 9, ¿se entiende? ¿Sí? Bien, entonces, la ubicación de la medialuna fértil. (Escribe en el pizarrón). Eso estaría bueno que lo fijen... ¿sí? Lo otro que me interesa que trabajen es precisamente la página 9... ¿Cómo es el título de esa página?	Retroalimenta. Activa el recuerdo. Ofrece información sobre recursos del texto. Indica otro tema que comprenderá la evaluación. Pregunta el título de otro apartado.	Observan los señalamientos del docente en el material de lectura
Una estudiante lee: “la revolución neolítica (...)” El profesor lo escribe en el pizarrón.	Escribe en el pizarrón.	Responde
Cierre		
Profesor: Yo creo que ese texto... es mucho más claro que el de Harari. ¿Sí? (...) Así que ese texto, el de la Revolución Neolítica de página 9... voy a poner entre paréntesis página 9 así se ubican, sería bueno que lo lean, ¿sí? (...). Y por último, la última parte de esta evaluación... saben que lo voy a inventar yo el título, no lo van a encontrar en la fotocopia. Lo titulé así: El problema del trigo (lo escribe en el pizarrón). En el pizarrón listó los títulos de los temas que tomará en el examen: 1) La trampa del lujo. Pág. 22 2) Intervención divina 3) Medialuna fértil 4) Revolución neolítica. Pág. 9 5) El problema del trigo	Ofrece indicaciones sobre lectura para la evaluación. Escribe en el pizarrón.	
Ciclo N°3		

Apertura		
Profesor: ¿Vieron que estuvimos hablando un montón del tema del trigo?	Activa el recuerdo.	
Reacción		
<p><i>Un estudiante hace un comentario algo sobre el tema que nombró el profesor:</i></p> <p>Ah sí, era que la naturaleza iba a preferir...la naturaleza prefiere que haya mil personas mal alimentadas que haya cien personas bien alimentadas (...).</p>		Aporta un conocimiento previo.
Profesor: ¡Exactamente! Sí, iba por ahí la idea. La naturaleza...digamos el éxito evolutivo cuando hay una gran proliferación de especies....Ahora (...) a la naturaleza no le importa tanto qué tan bien alimentadas están esas especies.	Retroalimenta. Explica	
Estudiante agrega algo al tema.		Aporta una idea
Profesor: Exacto, exacto, por ahí va, bien...Bueno, detrás de ese concepto (...) que está bueno que lo tengas, está el tema del Trigo. <i>(se dirige a toda la clase)</i> ¿Por qué los seres humanos empezaron a consumir trigo?	Retroalimenta. Ofrece aclaración. Formula pregunta para recuperar conocimientos previos.	
<p><i>Un estudiante levanta la mano. El docente le cede la palabra. El estudiante explica que consumían trigo porque se producía rápido, se expandía mucho en muy poco tiempo y alimentaba a muchas más personas.</i></p> <p>Profesor: ¿qué pasaba con el cuerpo del ser humano con el tema del trigo? ¿Alguien se acuerda? <i>(algunos estudiantes levantan la mano)</i> A ver Juan Martín <i>(señala a un estudiante)</i>.</p>	Habilita la participación. Formula pregunta para recuperar conocimientos previos. Invita a la participación	Pide la palabra Aporta un conocimiento previo.
<p><i>El estudiante explica algo.</i></p> <p>El profesor agrega: eso que le daba más cansancio al cuerpo humano, ¿se acuerdan?</p> <p><i>El mismo estudiante sigue comentando.</i></p>	Da pista para activar el recuerdo	Aporta un conocimiento previo
Cierre		
Profesor: bien, bien...Bueno, fíjense que... estoy seguro que cuando uno interviene y el otro escucha, ustedes van acordándose. Hay que tirar un poquito del hilo (...) Yo hago preguntas como para que se vayan acordando y para que tengan idea cómo es el examen, ¿sí?...		
Ciclo N°4		

Apertura		
<p>Profesor: ¿Se acuerdan de “La trampa del lujo”? ¿Cuál era la trampa? A ver, por acá...</p> <p><i>(Algunos estudiantes levantan la mano y el profesor señala una estudiante sentada en una de las primeras filas)</i></p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Señala que el intercambio oral posibilita recuperar contenidos trabajados previamente.</p> <p>Formula pregunta para activar el recuerdo.</p> <p>Invita a la participación</p>	<p>Piden la palabra.</p>
Reacción		
<p>Estudiante: que...en un momento se dieron cuenta....se dieron cuenta de que <i>(no se entiende)</i>.</p>		<p>Aporta una idea previa.</p>
<p>Profesor: ¿Y por qué <i>(no se entiende)</i>?... ¿qué decía Harari eso?</p> <p>A ver...por allá <i>(señala a otro estudiante que levanta la mano. El estudiante responde. El profesor sigue realizando preguntas y señalando distintos estudiantes para que vayan completando la respuesta, sobre el problema de la mala alimentación)</i>.</p>	<p>Repregunta</p> <p>Invita a la participación.</p>	<p>Responden</p>
<p>Profesor: Sí, y la trampa, ¿cuál es? Está bien...y la trampa? <i>(Una estudiante explica)</i></p>	<p>Retroalimenta</p> <p>Repregunta</p>	<p>Aporta una idea</p>
<p>Profesor: Un poco va por ahí. Falta un datito que tiene que ver con la mortalidad infantil. Alguien ¿se acuerda de esto?</p> <p><i>(Varios estudiantes levantan la mano)</i></p> <p>Valentín sí lo sabe...a ver <i>(señala a un estudiante que da una explicación sobre la mala alimentación)</i></p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Ofrece pista para activar el recuerdo.</p> <p>Invita a la participación</p>	<p>Piden la palabra.</p> <p>Aporta una idea.</p>
<p>Profesor: Más o menos. El tema es así, tiene otra explicación, porque es un concepto medio difícil, así que está bien que lo trabajemos acá.</p> <p>Sí hay una mala alimentación, ¿estamos de acuerdo con que hay una mala alimentación? <i>(estudiantes asienten)</i>. La población crece, aunque mal alimentada. Recuerden que en una parte que leímos, el texto decía que las madres destetaban a sus hijos más tempranamente para irse a trabajar a la población agrícola, ¿recuerdan eso? <i>(estudiantes asienten)</i>....</p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Ofrece una explicación.</p> <p>Recupera información contenida en el texto.</p>	<p>Asienten.</p>
<p>Estudiante: y dejaban a sus hijos solos en el lugar donde vivían (...)</p>		<p>Aporta una idea.</p>
<p>Profesor: El tema es cómo los alimentaban, más que cómo los dejaban. ¿Cómo los alimentaban si los destetaban? Con</p>	<p>Retroalimenta.</p> <p>Explica</p>	

trigo, ¿no? (<i>asienten</i>) Los alimentan con trigo (...). Eso trae como resultado, como consecuencia (...) que los nacimientos son mayores que las muertes.		
Un estudiante interrumpe y pregunta: Había un concepto equivocado de abundancia, ¿puede ser?		Aporta un conocimiento previo.
Profesor: Sí, a ver ¿cómo es eso? Me gusta, a ver...	Retroalimenta. Induce a la participación.	
Estudiante: eso que, ponele, no sé, decía que había un montón de trigo, y que la población aumentaba y el trigo y la población seguía igual (....) O sea había trigo, pero había mucha gente, entonces como que...		Aporta un conocimiento previo
Profesor: Claro, cuando empieza a morir... está bien lo que decís, ese es el concepto (...) Trabajo más para producir más, pero la población creció tanto que no me sobra, entonces sigo trabajando más. Y cuando se dan cuenta que no hay salida en ese crecimiento, digamos, desmedido de trabajo y producción, ahí se dan cuenta de la trampa. Y la trampa porque no podían volver atrás. Y acá sí comienza lo que decía la compañera (<i>no se entiende</i>) Y por otro lado, ¿quién se acordaría que había otra forma de vida que era mejor? Nadie.	Retroalimenta Ofrece explicación Retoma idea de la estudiante.	
<i>Una estudiante hace un comentario sobre que pasaron muchos años.</i>		Aporta un comentario
Cierre		
<p>Profesor: ahí está el rol de la historia, ¿no? Funcionar como memoria del pasado para entender el presente.</p> <p>Bueno, no se preocupen tanto; era ésto, ¿sí? Esto del problema del Trigo está un poco dando vueltas en todo el texto de Harari. Lo ven desde el principio al final del texto de Harari. No se preocupen tanto por intentar reproducir la definición porque la evaluación no está pensada a lo mejor para citar la definición correcta (<i>realiza un comentario sobre el examen vinculado a las opiniones de ellos, relaciones con el presente</i>).</p> <p>Pero es importante tenerlo leído, subrayado, escrito el texto. Usen el texto, para mí no, para ustedes. Así que bueno, un poco la evaluación va a ir por ese lado. Esta mecánica de trabajo es una. No es la única, después buscaremos otra forma. Después cuando comencemos a trabajar Egipto vamos a trabajar de otra manera (...) En función del tema uno va buscando distintas formas de estudiar, de abordar el tema. La mejor manera creo de ver la revolución agrícola es ésta, después veremos otras.</p>	<p>Articula el comentario de la estudiante con la función del conocimiento histórico.</p> <p>Repone contenido del texto.</p> <p>Resalta la importancia de la lectura del texto para la evaluación.</p> <p>Señala la adecuación de la modalidad de trabajo al tema que se trabaja.</p>	

Ciclo N°5		
Apertura		
Una estudiante pregunta si va a tomar en la evaluación sobre Mesopotamia.		Pregunta
Profesor: No, no, los temas son los que están ahí en el pizarrón (<i>señala</i>) Mesopotamia es un tema que no entra en la evaluación. Ahora mismo...ahora ya nos vamos a meter un poco en el tema, pero antes de la Mesopotamia quería aclarar cómo va a ser la dinámica de la evaluación. ¿Alguien tiene alguna pregunta puntual, alguna consulta sobre este tema?	Responde. Interroga si hay consultas sobre el tema.	
Reacción		
<i>Un estudiante pregunta si van a ver Mesopotamia y Egipto en el tercer trimestre.</i>		Pregunta
Profesor: Exactamente, vamos a ver Mesopotamia y Egipto, juntos, como comparados. Y después queda Grecia. (<i>un estudiante se muestra entusiasmado</i>) Si llegamos...hay que ver....pero la idea es llegar a ver Grecia.	Responde. Ofrece información sobre los temas que trabajarán.	Se entusiasma
(<i>Un estudiante hace una pregunta sobre el tema de Grecia</i>) Sí, sí vamos a ver Grecia. Vamos a trabajar con unas películas que ustedes conocen, se llama Percy Jackson. (<i>Murmullos. Se observan entusiasmados.</i> <i>Continúan conversando sobre cuando vean Grecia</i>).	Responde. Articula información con conocimiento cotidiano.	Pregunta. Se entusiasman. Conversan.
<i>Un estudiante formula una pregunta sobre la Mesopotamia.</i>		Pregunta
Cierre		
Profesor: Bien, vamos a hacer una cosa. Cerramos tema evaluación, vamos con Mesopotamia. Que ya Gaspar sacó el tema de Mesopotamia, así que vamos por ahí.	Finaliza el tema de la evaluación y anticipa el tema que van a trabajar.	
Episodio: “Los números”		
Ciclo N° 1		
Apertura		
<i>Un estudiante le informa al profesor que no tiene el texto. El profesor le indica que se siente con un compañero y después en el recreo lo puede ir a buscar. Son dos estudiantes que no cuentan con el texto y se sientan al lado de compañeros que sí lo tienen.</i>	Indica organización para la actividad.	Se disponen para trabajar con el material de lectura.

Profesor: <i>(se dirige al estudiante que había preguntado sobre la Mesopotamia)</i> : Gaspar, con voz fuerte y clara, otra vez tu pregunta así los demás la escuchan.	Pide al estudiante que repita en voz alta la pregunta para iniciar el tema de la clase.	
Gaspar: me parece que vos la clase pasada dijiste que todas estas civilizaciones estuvieron en el mismo momento pero en distintos lugares.		Aporta un comentario sobre información que recuerda de la clase anterior.
<i>(El profesor pide silencio a uno estudiantes que estaban hablando entre sí, para que puedan escuchar al compañero)</i>	Pide silencio para que se escuche al estudiante.	
Reacción		
Profesor: son un proceso que se dan más o menos de forma simultánea, ¿sí? De hecho, en la página...en la página donde tienen la Mesopotamia, ustedes tienen ahí una cronología aproximada. Porque en la historia antigua las cronologías son siempre aproximadas. Fíjense que está rodeada, ahí aparece Sumer, ¿no? Lo primero que aparece es Sumer...y algo hablamos de Sumer.	Ofrece aclaración. Remite a información contenida en el texto. Activa el recuerdo.	
<i>Un estudiante levanta la mano y observando el material de lectura comenta</i> : Profe, al lado de Sumer dice que cuarto milenia...		Aporta un comentario sobre información cronológica contenida del texto
Profesor: Ahí va...milenia no, milenio <i>(el estudiante sigue leyendo del texto)</i> ...Cuarto milenio <i>(escribe en el pizarrón)</i> Fíjense cómo escribo milenio eh! No lo escribo con Ñ...Cuarto milenio antes de Cristo...y ahí aparece Sumer <i>(escribe)</i>	Retroalimenta. Corrige al estudiante. Escribe en el pizarrón. Ofrece aclaración.	
Estudiante: y al lado las primeras ciudades.		Aporta un comentario sobre información contenida del texto
Profesor: Exacto. Porque es, digamos, un resumen de las primeras características de estas civilizaciones. (...)	Retroalimenta. Aclara.	
<i>El profesor escribió en el pizarrón:</i> SÚMER IV MILENIO A.C → Primeras ciudades-estados.	Escribe en el pizarrón.	
Profesor: Acá quiero aclarar algo: no vamos a ver en detalle todas las civilizaciones <i>(un estudiante levanta la mano, el profesor le dice que “ya va”)</i> Vamos a ver las principales características y qué aportan a la civilización. ...Sí, Gaspar	Ofrece aclaración. Habilita la participación.	Pide la palabra
<i>Gaspar hace una pregunta.</i> Profesor: En el caso de la Mesopotamia, la primera civilización fue Sumer en el cuarto milenio antes de Cristo. Ahora explico bien qué significa esto del cuarto milenio.	Responde, anticipa explicación.	Pregunta

Una estudiante pregunta: ¿milenio son mil años?		Pregunta
Profesor: Mil años...exacto....como un símbolo social (...).	Responde	
Cierre		
<p><i>Un estudiante hace una pregunta sobre los años y cómo se cuentan. El profesor responde que no quiere meterse para no marearlos (...)</i></p> <p>Profesor: porque se cuentan diferente a los siglos. Porque uno piensa en el cuarto milenio y piensa en el año cuatro mil, ¿o no? Pero no es el año cuatro mil, es el tres mil. <i>(un estudiante hace un gesto de haber comprendido)</i>. Se le resta 1. <i>(Continúan conversando sobre cómo se cuenta el milenio. El profesor pone un ejemplo sobre el tercer milenio)</i></p>	<p>Responde.</p> <p>Ofrece explicación Ejemplifica</p>	Preguntan
Ciclo N°2		
Apertura		
Profesor: Bueno, así que ahí empieza...empieza Súmer. Egipto es un poquitín más antiguo...porque es del 4000.	Retoma explicación del tema que había iniciado	
<p><i>Un estudiante hace un comentario sobre Egipto y las civilizaciones que estaban en la Mesopotamia.</i></p> <p>Profesor: Exacto, pero la primera de todas. O sea, el mismo lugar geográfico, la Mesopotamia, entre los ríos Tigris y Éufrates, en un proceso en el tiempo que ahí está perfectamente clarificado en el cuadro. Hubo distintas civilizaciones con distintas características, vamos a ir estudiándolas una por una. En Egipto, en cambio, casi en simultáneo, aparece la civilización. Pero hubo una civilización sola: la egipcia. Cuando lleguemos a Egipto, vamos a intentar compararlas, intentar entender por qué en una hubo varias, y en otra hubo una sola, ¿sí? Por ahora, solamente sepan eso.</p> <p>Nos metemos un cachito con Súmer, ¿sí? Vamos a los súmeros.</p>	<p>Retroalimenta. Ofrece explicación. Recupera información contenida en el texto. Anticipa contenido que trabajarán posteriormente.</p> <p>Invita a avanzar en el tema de la clase.</p>	Aporta una idea
<i>Un estudiante revisa el texto y pregunta: ¿dónde está eso?</i>		Pregunta
<p>El profesor le responde: Por ahora en ningún lado, acá, en tu cabeza, ¿sí? <i>(realiza gesto señalando hacia su cabeza)</i>. Por ahora en ningún lado, después vamos a entrar un poco más.</p> <p>¿Qué dice ahí de Súmer, al lado del año, de la época? <i>(señala lo que está escrito en el pizarrón)</i></p>	<p>Responde. Ofrece aclaración</p> <p>Formula pregunta sobre la información del pizarrón.</p>	

Reacción		
<p><i>Algunos estudiantes responden:</i> primeras ciudades.</p> <p>Profesor: bien, primeras ciudades.</p> <p>Estudiante: primeras ciudades- estado.</p>	Retroalimenta	Responden
<p>Profesor: En Súmer, aparece la primera civilización. Y dice el texto que son ciudades-estados. Y el texto ese habla de las ciudades, ¿no? (<i>asienten</i>)</p> <p>Bien, ahora vamos a leer un poco de las ciudades pero yo quisiera detenerme un segundo, que vamos a volver a ver, en este proceso de ciudad-estado. ¿Sí? Vamos a leer ahí, ciudad-estado.</p> <p>Súmer es una civilización que estaba conformada por distintas ciudades.</p> <p>(<i>El profesor comienza a hacer un dibujo en el pizarrón de círculos que representan las distintas ciudades que conformaban Sumer</i>)</p>	<p>Explica</p> <p>Remite a contenido del texto.</p> <p>Anticipa actividad de lectura.</p> <p>Esquematiza en el pizarrón.</p>	
<p>Estudiante: ¿pero estaban cerca? O...</p> <p>Profesor: Más o menos, algunas más cerca, otras más lejanas...la distancia que podía haber entre una ciudad y otra a lo mejor era de 2 km....</p> <p>Estudiante: ah, cerca...</p> <p>Profesor: (...) pero, qué se yo, por ahí había una que quedaba a más distancia y estaba a 50 km... ¿sí?</p> <p>Estas ciudades (<i>señala el dibujo en el pizarrón</i>) formaban parte de Súmer</p>	<p>Responde.</p> <p>Ofrece aclaración</p>	Pregunta
<p>Estudiante: ¿Y por qué se puso el nombre de Sumer?</p> <p>Profesor: Ya voy... (<i>continúa</i>) Formaban parte de Sumer, pero no había en la región de Sumer un rey de toda Sumeria.</p> <p>Estudiante: ¿Sumeria?</p>	Continúa explicación	Pregunta

<p>Profesor: Sumeria, como se llamaba a toda la región de Sumer, Sumeria. No había un rey, no había algo así como un rey de Sumer. Porque CADA CIUDAD (<i>enfatisa</i>) era independiente. Es decir, cada ciudad tenía su propio gobernante, que se lo llamaba Ensi. (<i>escribe en el pizarrón. Ensi=rey</i>). Ensi igual al rey. (<i>El estudiante hace un comentario sobre el nombre</i>). El nombre es Ensi...Ahora cada ciudad tenía su Ensi. Hablaban un idioma en común, todas las ciudades, se entendían entre ellas. Comerciabán entre ellas. Se sentían hermanadas culturalmente, pero no tenían un gobierno por arriba, ¿se entiende eso?</p> <p><i>Un estudiante hace un comentario sobre lo último que explicó el docente.</i></p> <p>Profesor: No, Ensi gobernaba... el poder de Ensi estaba en la ciudad. Pero si tenían que hacer un comercio de lo que sea, de madera, pero con el otro...con la otra ciudad, tenían que juntarse los dos Ensi a negociar en qué condiciones iba a ser ese intercambio.</p>	<p>Explica.</p> <p>Escribe en el pizarrón.</p> <p>Ofrece aclaración.</p>	<p>Aporta un comentario</p>
<p>Estudiante: ¿Esto es prehistoria o historia?</p> <p>Profesor: Esto ya es historia, porque precisamente los sumerios son los primeros que desarrollaron la escritura. ¿Sí?</p>	<p>Responde.</p>	<p>Pregunta</p>
Cierre		
<p>Profesor: Entonces acá empieza a complejizarse un poco la cosa. Después esto van a tener un texto.... ¿Qué pasa? El Ensi... sería algo así (<i>continúa el gráfico en el pizarrón</i>)...Vamos a pensarlo el gráfico...No lo copien esto por favor, hasta que no lo...leemos. (<i>Mientras dibuja en el pizarrón</i>). Acá hay un ensi, acá hay otro ensi, acá otro, acá otro....Todas la ciudades se sienten que son parte de lo mismo, se sienten sumerios. Pero no hay un gobierno de todas unidas, hay distintos ensi, (<i>Un estudiante hace un comentario</i>). Claro, digamos que son reyes, ensi se llaman, sí? Pero no hay una unidad a través del gobernante. La unidad está dada por la cultura, porque hablan el mismo idioma, porque hasta comparten la misma religión. Está dada por otras cosas esa unidad, no por un gobierno central. (...) Así aparecen los primeros estados. Y entre lo ensis a veces se llevaban bien, y hay veces que se llevaban muy mal...Había guerras entre estas ciudades... Entonces, (...) ¿por qué se llamaban sumerios? Porque el súmero es el primer lenguaje escrito de la historia de la Humanidad. Entonces el Súmero es el primer lenguaje en la historia, es el primer lenguaje ESCRITO (<i>enfatisa</i>) de la</p>	<p>Desarrolla explicación.</p> <p>Esquematiza en el pizarrón.</p>	<p>Comenta</p>

Humanidad. El súmero se desarrolló de forma escrita... en la escritura. A través de una...un tipo de escritura muy particular que se llama CUNEIFORME (<i>lo dice lento y por sílabas</i>).		
<i>El profesor escribe en el pizarrón:</i> SÚMERO→ ESCRITURA CUNEIFORME	Escribe en el pizarrón.	
Ciclo N°3		
Apertura		
Profesor: CUNEIFORME....Vamos a hacer un juego ahora....Podríamos decir que los súmeros inventaron la escritura, ¿o no?....Por qué les parece... yo después les doy la respuesta, ¿por qué les parece que los súmeros inventaron la escritura? ¿Con qué objeto? (<i>Señala a una estudiante que levantó la mano</i>) A ver, por acá.	Invita a la participación	
Reacción		
Estudiante: ¿Para llevar la cuenta de todo lo que comercializaban?		Ofrece una idea
Cierre		
Profesor: Excelente, listo ganó. (<i>El estudiante sonríe y hace un gesto de festejo</i>) Los orígenes de la escritura son para eso exactamente. La escritura, la necesidad de escribir, uno podría pensar que fue porque, no sé, querían expresar lo que les pasaba, (...) para escribir poesía, para escribir canciones, y nada de eso tuvo origen en la escritura. La escritura nació en esta época para contabilizar lo que comerciaban. Si yo te doy tanta cantidad de madera, 200 de madera, cuento, tengo que anotar en algún lado que te di 200 de madera. (<i>Un estudiante comenta algo</i>) Para que lo tengas escrito, confirmado, y si tenés que discutir con el otro lo tenés escrito. O sea que la escritura nace... la escritura cuneiforme nace con un objetivo utilitarista, con una utilidad. Después, bastante tiempo después, empieza a aparecer la necesidad de escribir con otros fines. Pero el primer objetivo de la escritura fue contar las cosas. Por lo tanto, tuvieron que primero inventar los números y después la escritura, ¿sí?	Retroalimenta. Ofrece explicación	
Ciclo N°4		
Apertura		
(<i>Una estudiante pregunta si sabe ese tipo de escritura</i>)		Pregunta
Reacción		
Profesor: Yo no, no sé cuneiforme, no sé	Responde	

[illegible]

sobre todo en la historia antigua, casi todas las cosas que se saben, se saben medio de casualidad....Hubo un señor, un arqueólogo que se llamaba Champalión. No champigñon, Champalion (<i>Champollion</i>). A principios del S.XIX, mil ochocientos y pico, encontró una piedra que se llamaba Piedra Rosetta. ¿Escucharon hablar alguna vez de ella?	Formula pregunta de un conocimiento cotidiano.	
Reacción		
<p>(<i>Varios estudiantes responden que no, uno sólo afirma</i>). Profesor: ¿Qué sabés Gaspar de la piedra Rosetta?</p> <p>Gaspar: Es muy valiosa porque ahí se encontraron muchas formas de escritura de la antigüedad, algunos jeroglíficos y calculo que era una escritura cuneiforme.</p>	Habilita la participación	<p>Responden</p> <p>Ofrece un conocimiento cotidiano</p>
<p>Profesor: Exactamente, exactamente. Digamos es una gran, no es una reliquia, es una...inmensa, enorme. Y está escrita abajo de todo en griego.</p> <p>Estudiante: ¿qué cosa?</p> <p>Profesor: La piedra...está tallada, está escrita....y abajo de todo está escrita en griego.</p>	<p>Retroalimenta. Explica</p> <p>Responde</p>	<p>Pregunta</p>
<p>Estudiante: ¿por qué?</p> <p>Profesor: Porque la hicieron los griegos (<i>murmillos</i>) Pará, pará que termino de explicar. Abajo de todo está escrita en griego. Los que la encontraron, el griego se sabe porque es una lengua que pervivió (...). Entonces digo, sabe, sabe hablar griego...Entonces descifraron lo que decía ahí en griego, ¿sí? Arriba, está escrito todo en jeroglíficos. Entonces, a partir de traducir lo que estaba escrito en jeroglíficos (...) Arriba, estaba escrito en cuneiforme, entonces a partir de la traducción del griego, y a través de un proceso muy complejo, una ciencia auxiliar ...</p> <p>(<i>Hacen un comentario sobre los jeroglíficos y los egipcios. El profesor dice que es distinta, y ya van a ver luego la escritura egipcia</i>)</p>	<p>Responde Ofrece información.</p> <p>Anticipa tema que trabajarán más adelante</p>	<p>Pregunta</p> <p>Comentan</p>
Profesor: A partir de eso...Hay una ciencia auxiliar que se llama epigrafía (...) que se dedica a ésto (...). Y a través de esa piedra pudieron... descubrieron el cuneiforme y descifraron gran parte, no todo, gran parte, de las tablillas de arcilla que sobrevivieron y que fueron encontradas en los alrededores. Esto es un trabajo inmenso. Y además es súper específico. Acá en Argentina casi nadie lo hace. De hecho nadie, cuneiforme nadie. Sí tenemos varios	<p>Explica. Ofrece información.</p> <p>Anticipa actividad que planifica realizar en las siguientes clases.</p>	<p>Atienden a la explicación del docente.</p> <p>Participan.</p> <p>Formulan preguntas.</p>

<p>profesores en esta Universidad que trabajan con jeroglíficos. Acá de hecho hay un proyecto...la clase que viene vamos a hablar de eso porque es muy interesante...en esta Universidad, sobre estudios egipcios...y vamos a ver si podemos traer algún profe, de la Facultad de Humanidades, que lo vengo hablando, cuando lleguemos a Egipto.</p> <p><i>(Mientras el profesor explica, los estudiantes miran atentos al tema que se está desarrollando. Participan y hacen preguntas sobre la escritura cuneiforme, los jeroglíficos, etc.)</i></p>		
Cierre		
<p>Profesor: Bueno, entonces, la escritura cuneiforme...Ahí más o menos quedó un poco claro cómo lo descifraron. Y esa piedra fue encontrada de casualidad. A lo mejor si esa piedra no la encontraban...y todavía estarían intentando descifrar qué decía ahí. Y hay muchas cosas que no se lograron descifrar, porque hay una forma del griego que tampoco se sabe cómo se lee.</p>	Ofrece información.	
<p><i>(Un estudiante pregunta dónde está la piedra)</i></p> <p>Profesor: Esa piedra está en un museo ahora...</p> <p>Estudiante: ¿en dónde?</p> <p>Profesor: Creo que está en el museo de Londres <i>(El profesor menciona que allí están todas las cosas egipcias, la tumba de Tutankamon...)</i> (murmullos)</p> <p>Profesor: Bueno, no nos dispersemos por favor. ¿Queda claro ésto de la escritura cuneiforme? Se inventó la escritura con fines utilitarios....</p>	<p>Responde. Ofrece información</p> <p>Recupera idea</p>	Pregunta
Ciclo N° 6		
Apertura		
<p>Volvemos al concepto de Ciudades. ¿Sí? Para eso vamos a leer el texto... <i>(El profesor pide permiso para tomar el texto de un estudiante).</i></p> <p>¿Alguien pudo escanear el código QR? <i>(Una estudiante responde que sí. El profesor le pregunta si pudo ver los videos)</i></p> <p>Vamos con la...con el título que dice “Las primeras ciudades-estado”. ¿Alguien se anima a leer? <i>(varios levantan la mano).</i></p> <p><i>Una estudiante comienza a leer el apartado indicado por</i></p>	<p>Recupera el tema de la clase.</p> <p>Pregunta si pudieron ver recurso del texto</p> <p>Induce a la lectura colectiva.</p>	<p>Responde.</p> <p>Lee en voz alta.</p>

<i>el profesor. El texto describe cómo eran las ciudades-estados, la estructura y organización.</i>		
Reacción		
<p><i>Un estudiante interrumpe y pregunta si los ensi hablaban para... (El profesor ayuda: acordaban entre ellos) Cómo hacían con las calles, dónde estaban los ensi....El profesor pide opinión a los estudiantes. Al estudiante le dificulta armar la pregunta....</i></p> <p>Profesor: Ah, creo que entendí....Vos decís, dónde estaba la residencia del ensi? Dónde se encontraban a hacer esa negociación? (<i>estudiante asiente</i>) Vamos a ponernos de acuerdo en algo: el ensi es la autoridad máxima de una ciudad, ¿sí?. Ese ensi vivía...lo leyó la compañera, fijense que decía “la mayoría de las ciudades están conformadas por un templo o palacio” (<i>le pide a la estudiante que relea esa parte</i>).</p>	<p>Ayuda a formular la pregunta del estudiante.</p> <p>Induce a la participación.</p> <p>Reformula la pregunta del estudiante.</p> <p>Ofrece aclaración.</p> <p>Solicita retomar lectura de un fragmento del texto</p>	<p>Formula pregunta</p> <p>Relee fragmento indicado por el profesor.</p>
<p>Profesor: Bien. Hay un templo o palacio, ¿sí? Porque depende a veces el ensi tenía una autoridad más religiosa, o sea, invocaba su poder porque los dioses lo habían puesto ahí. O a veces invocaba su poder porque había ganado alguna batalla...depende de eso si era un templo o un palacio. Pero hay un lugar, que estaba en el centro de la ciudad, que es el templo o el palacio. Ahí estaba el ensi. Y ahí llegaba seguramente otro ensi, y ahí negociaban, en el centro de la ciudad.</p> <p>Profesor: Alrededor del templo, dice el texto, hay un espacio público, ¿qué es un espacio público?</p>	<p>Ofrece explicación.</p> <p>Recupera información del texto.</p> <p>Formula pregunta sobre un conocimiento cotidiano.</p>	
Algunos estudiantes responden: hay una plaza, una municipalidad...		Responden

<p>Profesor: Está bien, hay una plaza, pero digamos ¿qué caracteriza a lo público? (<i>murmillos, un estudiante responde que pueden ir cualquiera</i>). Cualquiera, que se puede circular libremente, no es privado, digamos. En ese espacio público, dice el texto, está el mercado. Alrededor, digamos, del templo, está el mercado. Y en el mercado, ¿la gente qué hacía, dentro la ciudad? (<i>algunos responden: intercambiaban</i>).</p> <p>Intercambiaban cosas, había trueque... ¿más o menos contesta tu pregunta esto? (<i>se dirige al estudiante que había preguntado por el lugar del ensi</i>).</p>	<p>Retroalimenta. Repregunta. Aclara.</p> <p>Recupera información del texto. Pregunta</p> <p>Atiende a la consulta del estudiante.</p>	<p>Responden con información del texto</p>
<p>Otra estudiante pregunta: Los ensi....viste que está el templo... ¿cómo organizaban a qué templo y en qué momento iban?</p> <p>Profesor: No entiendo...</p> <p>Estudiante: o sea, el templo...tipo...el templo que estaba era de todos....</p>		<p>Pregunta</p> <p>Reformula la pregunta.</p>
<p>Profesor...era público, sí....No, el templo....o sea....es una pregunta compleja esa porque el mercado es de la ciudad, ¿sí?es público... es público de la ciudad. Ahora, depende qué ciudad (...) había algunas ciudades que comerciaban internamente, y había ciudades que por ahí ponían un impuesto comercial. Depende cómo venga la relación con la ciudad, digamos.</p>	<p>Responde, Ofrece aclaración.</p>	
<p>Estudiante: pero mi pregunta es cómo acordaban los ensi a qué templo, o en qué momento...</p>		<p>Reformula su pregunta.</p>
<p>Profesor: es que templo hay uno sólo.</p> <p>Estudiantes: Ahhh (<i>varios estudiantes hacen gesto de haber comprendido</i>)</p> <p>Profesor: Uno</p> <p>Estudiante agrega: No, sí, hay uno por ciudad</p> <p>Profesor: Exacto, uno por ciudad. Esto es un esquema de UNA ciudad (<i>señala el dibujo en el pizarrón</i>).</p>	<p>Responde</p> <p>Ofrece aclaración</p>	<p>Comprenden</p>
<p>Estudiante: No, ella profe pregunta cómo acordaban cómo iban a negociar...(la estudiante asiente)</p>		<p>Reformula la pregunta de la compañera</p>
<p>Profesor: Ahh, ¡cómo era la negociación!...Y bueno, depende por ejemplo, las dos ciudades más importantes, las TRES (<i>énfasis</i>) ciudades más importantes de la Mesopotamia, una se llama Ur, la otra se llama Uruk, y la</p>	<p>Ofrece explicación.</p>	

otra se llama Kaidu (<i>Kid-nun</i>)...Y hay otra que se llama Acad, esa no es tan importante pero después se hace más importante. Generalmente Ur, por ejemplo, como era la ciudad más poderosa, más grande con más población, casi siempre los acuerdos comerciales que había entre las ciudades, casi siempre los hacía Ur. Entonces, ¿qué hacían? venían de las otras ciudades a Ur generalmente. Por eso digo que depende de caso en particular, ¿sí?		
<p><i>Una estudiante hace una pregunta referida a la comunicación, y el profesor responde que en la ciudad no había ningún modo de comunicación.</i></p> <p>Profesor: no, las ciudades sumerias son ciudades muy desordenadas. No se imaginen ciudades como la Ciudad de La Plata (...)</p>	<p>Responde</p> <p>Aclara realizando articulación con un conocimiento cotidiano</p>	Pregunta
<p><i>Un estudiante hace comentario sobre las ciudades y lo que dice el texto...</i></p> <p>Profesor: el urbanismo, la idea de urbanismo de la ciudad es una cosa que viene miles de años después, ¿sí?</p> <p><i>Siguen conversando sobre el desorden de las ciudades. (murmullos)</i></p>	<p>Responde</p> <p>Ofrece aclaración.</p>	Comentan
Profesor: Bueno, ¿ahí hay una imagen, no? (<i>se refiere al material con el que están trabajando</i>). Son ciudades muy desordenada, el concepto de ubicación no estaba tan...era la colocación de casas una al lado de la otra (...) con el templo en el centro....o a veces no tan en el centro, digamos...pero el templo en general sobresalía por sus características de (...) más grande, digamos...entonces eso permitía reconocer fácil el templo (...) más afuera, dice el texto están las producciones...que serían...	<p>Recupera información contenida en el texto.</p> <p>Induce a la participación.</p>	
Estudiante: agrícolas		Responde
Profesor: agrícolas o ganaderas, dependiendo...Entonces esquemáticamente podríamos pensar que acá están... (<i>hace dibujo en el pizarrón</i>).	<p>Aclara.</p> <p>Esquematiza en el pizarrón</p>	
<p>Estudiante: profe, ¿en esa época seguían existiendo los cazadores?</p> <p>Profesor: Seguramente... sí, sí. Digamos, la caza, como actividad económica nunca desapareció...nunca desapareció. Pero no es la principal, ¿sí?</p>	<p>Responde</p> <p>Ofrece aclaración.</p>	Pregunta
<i>El mismo estudiante pregunta si, por ejemplo, Ur que era</i>		Formula pregunta de

<i>el pueblo más grande, y Uruk era más chiquito, podía ese más grande tomar al otro más chiquito.</i>		inferencia relacionada a la explicación del docente
Profesor: Sí, efectivamente eso pasaba. De hecho, ya que tiraste la pregunta seguimos... Una de las ciudades, Acad, derrotó a Ur, y una vez que derrotó a Ur, la copó. O sea agrandó la ciudad, y después de ahí fueron conquistando otras y aparece (...) la segunda civilización que son los acadios.	Responde Ofrece información	
<i>Estudiante hace una pregunta sobre lo que acaba de explicar el profesor.</i> Profesor: Los súmeros...UNA ciudad súmera conquistó a todas las demás.	Responde	Pregunta
Estudiante: y se convirtió en una... Profesor: y se convirtió en una nueva civilización que son los acadios...Pero bueno, no estamos viendo los acadios lo vamos a dejar... Estudiante: El reino de Acad Profesor: Claro, el reino de Acad, sí.	Ofrece información. Cierra.	Comenta
Estudiante pregunta: ¿cómo asumían los ensis? Profesor: Bien, buena pregunta... <i>Otro estudiante no entendió la pregunta de la compañera, el profesor repite: cómo llegaba un ensi a ser ensi?</i> Profesor: Ya te voy a contestar, quiero terminar de cerrar esta idea y después vamos con esto, ¿sí? Entonces, vamos a ordenar un poco este cuadro (<i>se dirige al pizarrón</i>)	Retroalimenta. Repite la pregunta. Posterga su respuesta. Señala información del pizarrón.	Pregunta
Ciclo N°7		
Apertura		
Estudiante pregunta: moría un ensi, tenía un hijo, ese hijo era ensi? (<i>murmillos</i>)		Pregunta
Profesor: Vamos por parte...vamos con el sistema de gobierno.... (<i>Se dirige al pizarrón</i>) Inventaron, decimos la escritura con fines utilitarios...Este es un esquema de la ciudad (<i>señala un esquema que diagramó en el pizarrón</i>). Casi todas las ciudades respondían a este esquema. No es que las ciudades son circulares, por favor eh....Esto es un	Ordena el desarrollo del tema. Retoma la explicación previa. Recupera esquema del	

esquema para que ustedes se hagan una idea de cómo estaban organizadas la mayoría de la ciudades. Todas las ciudades tenían un templo. Todas las ciudades tenían alrededor del templo un mercado. Y más afuera de donde estaba el mercado, y las casas, todo junto, digamos...y más afuera estaba la producción agrícola y ganadera.	pizarrón. Explica.	
Reacción		
Estudiante: ¿y las personas dónde vivían?		Pregunta
Profesor: Y las personas vivían un poco entreveradas entre el mercado, en esta región (<i>señala dibujo del pizarrón</i>) alrededor del templo, ¿sí? O sea la zona pública, que circulaba la gente, era un poco también lo privado. Estaba todo mezclado...	Responde. Ofrece información.	
Estudiante: O sea, ¿yo podía vivir con cualquier persona, en la misma casa?		Formula pregunta de inferencia relacionada a la explicación del docente
Profesor: Absolutamente. (...) (<i>Estudiante comenta: uh, estaba re piola.</i>) De hecho ahí hay un modelo de la casa para que vean cómo...es una casa modelo esa, ¿no? Pero...piensen que se entraba por el techo, y está metida como en la tierra (...) Hay una idea, una noción de cueva, ¿no?	Responde. Ofrece información.	Comenta
Estudiante: ¿Y de qué se protegían?		Pregunta
Profesor: Bueno, en principio del ataque de las otras ciudades...A veces, también...no te olvides, que el clima en esa región, es un clima muy...caluroso. A veces también por ahí venía una tormenta muy fuerte que había que protegerse. Y las casas eran mayormente, no eran de ladrillo, eran de... Estudiante: de arcilla Profesor: de arcilla, de barro, de barro mezclado con pasto seco, rocas, madera trabajada...y había todo una especialización. Esto lo vimos la clase pasada, ¿se acuerdan? La especialización del trabajo, ¿sí?	Responde Ofrece información Articula con contenido trabajado previamente. Activa el recuerdo.	Comenta
Cierre		
Profesor: Entonces, acá quedamos con el tema de la ciudad....Ahora sí, vamos con el tema de la sucesión.		
Ciclo N°8		

Apertura		
Profesor: <i>(le indica a una estudiante que lea el texto)</i>	Invita a avanzar en la lectura.	
Reacción		
<i>Un estudiante pregunta sobre el templo y conversan sobre la función del templo.</i>	Ofrece información	Pregunta. Opina
Cierre		
<p>Profesor: Entonces... vamos con el tema del Ensi. El Ensi, a diferencia de otros gobiernos, es una monarquía impuesta por los dioses. <i>(mientras dice ésto lo escribe en el pizarrón: "GOBIERNO= MONARQUÍA IMPUESTA POR LOS DIOSES")</i> <i>(murmullos)</i></p> <p>Profesor: Monarquía impuesta por los dioses. Qué significa ésto? Que el REY (<i>énfasis</i>), el ensi, digamos, no es un DIOS él... En otras, por ejemplo el Faraón se considera un Dios, un dios viviente. Pero en este caso, el ensi, la población tiene claro que él no es un dios. Pero han sido los dioses quienes lo han puesto en ese lugar. Entonces, ¿qué pasa? Cuando el ensi moría, o cuando había disputa de poder interna, porque las había... había que ir a preguntarle a los dioses a ver quién iba a ser el nuevo Rey. No es hereditario. Esto en la antigüedad... acá empieza un análisis más histórico. El poder real, terrenal, lo tenía el ensi. Pero el ensi, siempre depende del poder de los dioses...</p> <p><i>(toca el timbre del recreo, el profesor les pide que esperen que termine)</i></p> <p>Y los dioses no hablan, hablan a través de los sacerdotes. Entonces hay equilibrio entre los sacerdotes y el rey, y están todo el tiempo negociando ese poder.</p>	<p>Ofrece explicación</p> <p>Escribe en el pizarrón.</p> <p>Explica.</p>	
<i>(Estudiantes salen al recreo).</i>		Se retiran del aula

ANEXO II

Observaciones en clases de Geografía - 1° de la Educación Secundaria. Colegio Nacional “Rafael Hernández”.

CLASE N° 1 Fecha: Lunes 26 de Agosto de 2019. Duración: 40 minutos.		
Transcripción	Comentarios	
	Profesor	Estudiantes
<i>Episodio: Continuación del trabajo práctico grupal sobre relieve y evaluación oral individual</i>		
Ciclo N°1		
<p>Inicio El profesor se encuentra firmando el libro de temas del curso. Varios estudiantes se acercan al profesor para entregarle un trabajo práctico con un mapa. Los estudiantes están organizados en grupos de 3 personas (sólo un grupo de 2 miembros). Antes de comenzar la clase el profesor me informa que van a continuar un trabajo práctico integrador del trimestre, que comenzaron a realizar la clase anterior. Aclara que es un trabajo evaluatorio, que lleva calificación.</p> <p>Al comenzar la clase, el profesor les pregunta cómo vienen con el trabajo. Varios alumnos responden que “bien”. El profesor avisa que pasará por los grupos.</p>	<p>Interroga sobre el proceso de desarrollo del trabajo práctico grupal.</p> <p>Anticipa que se acercará a los distintos grupos.</p>	<p>Se disponen a continuar la actividad colectiva iniciada la clase anterior.</p>
<p>Me acerco a un grupo de 3 alumnas y les pregunto qué están haciendo. Una de ellas me responde que es un trabajo sobre los Andes del Norte. Tienen que completar un cuadro que el profesor les hizo copiar, con la información de un texto que les dio (Es una copia de un libro escolar de Geografía).</p>		<p>Trabajan grupalmente.</p>
<p>El profesor se acerca y me comenta que están haciendo un trabajo de evaluación que reemplaza la prueba escrita. Me explica que consta de 3 partes: el trabajo sobre un mapa que ya entregaron y que está corrigiendo; la lectura de un texto sobre el relieve de los Andes (están viendo la formación de los relieves); y un cuadro que lo completan con lo que conversaron en clase, el texto y la lectura del mapa. Me informa que los grupos los armaron ellos, pero él dispuso la cantidad de personas por grupo.</p> <p>Me explica que rendirán oral aquellos que desaprobaron la prueba escrita y quienes necesiten subir la nota del trimestre.</p> <p>Mientras los estudiantes trabajan en los grupos, el profesor llama a una alumna para tomarle examen oral.</p>	<p>Convoca a una estudiante para tomarle examen oral.</p>	<p>Trabajan grupalmente.</p> <p>Una estudiante rinde examen oral frente al escritorio del profesor.</p>
<p>Me acerco a otro grupo de estudiantes y les pregunto cómo están completando el cuadro. Explican que hay cosas que no están en la fotocopia que les dio el profesor, y sí están en el</p>		<p>Trabajan grupalmente.</p>

<p>mapa. El texto con el que trabajan tiene una extensión de 2 carillas. Me informan que tienen 1 fotocopia por grupo.</p> <p>En otro grupo, un estudiante le dicta a sus compañeros su idea, al mismo tiempo que él está copiando también en su carpeta. No está leyendo el texto.</p>		<p>Un estudiante dicta, sus compañeros copian.</p>
<p>Me acerco a otro grupo; uno de los alumnos me comenta que están <i>“escribiendo sobre los Andes del Norte”</i>; subrayan lo más importante de la fotocopia y lo copian en el cuadro.</p> <p>Uno de los estudiantes le pide a otro <i>“pasame que hago lo de la era geológica”</i>.</p>		<p>Leen el texto, subrayan lo más importante y lo transcriben.</p> <p>Se distribuyen la realización de la tarea</p>
<p>Un estudiante se acerca a preguntarle al profesor qué significa <i>“crustáceo”</i> (una palabra que está en el texto con el que trabajan). El profesor le responde que es un cactus con espinas.</p> <p>El alumno, se va dudoso y le comenta a su compañero <i>“es captus”</i>. El otro le contesta <i>“te entendí campus”</i>.</p>	<p>Responde a la consulta del estudiante</p>	<p>Pregunta por el significado de un término.</p> <p>Transmite la información a sus compañeros.</p>
<p>El profesor se acerca a un grupo que parecería que no están haciendo el trabajo y les advierte que el jueves se llevará el trabajo.</p> <p>El profesor me vuelve a informar que los estudiantes ya tuvieron la evaluación escrita y con este trabajo cierra el trimestre. Me comenta que algunos alumnos están rindiendo recuperatorio de esa evaluación.</p>	<p>Atiende al cumplimiento de la actividad grupal.</p>	
<p>Luego se dirige a toda la clase y les reitera que el próximo jueves tienen el espacio para terminar este trabajo. Y, pasadas las dos horas de clase, él se llevará el trabajo como esté, porque el lunes arrancarán con tema nuevo.</p> <p>Un alumno pregunta qué tema y el profesor le responde <i>“clima”</i>.</p>	<p>Advierte sobre la finalización del trabajo grupal durante la próxima clase.</p> <p>Anticipa el nuevo tema que trabajarán.</p>	

CLASE N° 2 Fecha: Jueves 29 de Agosto de 2019 Duración: 80 minutos.		
Transcripción	Comentarios	
	Profesor	Estudiantes
Episodio: Continuación del trabajo práctico grupal sobre relieve y evaluación oral individual		
Ciclo N°1		
<p>Inicio</p> <p>El profesor ingresa al aula, los estudiantes se encuentran agrupados de la misma forma que la clase anterior.</p> <p>Al comenzar la clase el profesor aclara que hoy se llevará el trabajo, “de hoy no pasa”. Señala que va a pasar por los grupos para ver cómo están trabajando, cómo vienen y que se va a llevar una copia del trabajo por grupo.</p>	<p>Advierte sobre la finalización del trabajo grupal.</p> <p>Anticipa que se acercará a los distintos grupos para indagar el desarrollo del trabajo grupal.</p>	<p>Se disponen a continuar la actividad colectiva iniciada la clase anterior.</p>
<p>Me acerco a un grupo donde un estudiante lee el texto y le dicta a otro que está copiando en el cuadro. El tercer integrante no está participando, no hace nada.</p>		<p>Un estudiante dicta y otro copia.</p> <p>El tercero no participa.</p>
<p>En otro grupo me comentan que les falta sólo las actividades de los Andes del Sur y ya terminan. Me explican que todos fueron copiando el trabajo en las carpetas, y que lo hicieron “en forma de texto” porque no les entraba todo en el cuadro. Les pregunto si lo resolvieron todo durante las clases. Una estudiante me responde que “una parte en clase y otra parte en una casa” porque no llegaban.</p>		
<p>Una estudiante llama al profesor y le consulta qué significa “cara de la estructura”. El responde que es “característica de la estructura”. El profesor percibe que no comprendieron y agrega: Cómo son las montañas. <i>(Hace referencia a un ítem del cuadro que deben completar)</i></p>	<p>Responde. Aclara</p>	<p>Pregunta sobre el significado de un concepto.</p>
<p>Me acerco a un grupo donde un chico dicta lo que tiene escrito en su cuadro a una compañera que lo está copiando. Me explican que lo están pasando en limpio para entregar. Hay un grupo que ya terminó el trabajo y me cuentan que lo van a pasar: lo tienen todos copiado pero lo van a hacer prolijo. Me explican que van a “poner el título, abajo proceso de formación y el texto...y así con todos los puntos”. Uno de los integrantes está dictando.</p>		<p>Organizan la versión del trabajo que será entregada al profesor.</p>
<p>Les pregunto a los integrantes de otro grupo si ya terminaron y me responden que sí, fueron los primeros en entregar.</p> <p>Les consulto cómo les resultó el trabajo, si era fácil o difícil. Un alumno me responde que no era difícil sino largo. La compañera dice que no le pareció largo. Me cuentan que se juntaron el día anterior en la casa de una de las alumnas del grupo para terminarlo. Sobre si les gustó hacerlo contestan que “estuvo bien”.</p> <p>Les pregunto si sabían algo del tema antes de comenzar con</p>		

<p>el trabajo y un estudiante responde que conocían los Andes, pero no lo que estuvieron viendo sobre las actividades económicas que hay. Una alumna cuenta que de chica fue a los Andes.</p> <p>Les consulto cómo les estuvo yendo en la materia, y una alumna responde que tuvo un 7 en el trimestre. Uno de los compañeros comenta que no le estuvo yendo muy bien. Explican que en el trimestre anterior hicieron un trabajo grupal que era evaluación y se sacaron un 4. El otro integrante explica que no realizó aquel trabajo con ellos sino con otro grupo, y menciona que le fue bien, tuvo un 8 en el trimestre y en ese trabajo se sacaron un 8,50. Aclara que la nota del trimestre tomaba en cuenta el trabajo y la participación en clase, y que él no participa mucho en clase.</p> <p>Les pregunto cómo creen que les va a ir con el trabajo y responden “bien”.</p>		
Mientras los grupos trabajan, el profesor está tomando examen oral a una estudiante.	Toma examen oral a una estudiante.	Trabajan grupalmente. Una alumna rinde evaluación oral.
<p>El profesor se acerca y me comenta que ve que algunos grupos “hicieron poco”, y que ya se da cuenta de lo “escueto” del trabajo. Menciona que hay algunos chicos que él se da cuenta de que necesitan más apuntalamiento. Detalla que hay varios problemas de lecto escritura y de comprensión de los conceptos de la disciplina. Por ejemplo una nena, (nombra), de quien, dice: “<i>ya vengo peleando con el DOE³ para que me de herramientas para trabajar con ella</i>”. Explica que a él no sirve un diagnóstico, pero “tendría que saber cómo hacer para ayudarla, apuntalarla”. Luego menciona “el caso de otra estudiante que tiene el autoestima muy baja, entonces está entregada”. Dice que le ofreció dar hoy el examen oral para levantar la nota, pero la alumna le contestó que “mejor la próxima clase así estaba más segura”.</p> <p><i>El profesor me manifiesta que él se da cuenta que en los grupos no todos participan de la misma manera; que algunos no participan, él los conoce y sabe. Expresa que el primer día de clases ya se da cuenta, ya sabe “quiénes son los alumnos que van a necesitar apuntalamiento”.</i></p>		
Varios grupos de estudiantes terminan el trabajo y se lo entregan al profesor. Algunos están realizando tareas pendientes de otras asignaturas: matemáticas, ciencias naturales.		<p>Entregan el trabajo grupal.</p> <p>Realizan tareas de otras asignaturas.</p>
<p>Me acerco a un grupo que ya terminó de trabajar y les pregunto cómo piensan que les va a ir con el trabajo. Responden que bien, y que hicieron todo.</p> <p>Otro grupo, a la misma pregunta contesta: “bien, estaba todo en la fotocopia”.</p>		
Todos los grupos entregan el trabajo al profesor, quien	Toma examen oral	Entregan el trabajo

³ Departamento de Orientación Educativa.

continúa tomando examen oral a algunos estudiantes, hasta que toca el timbre de finalización de la clase.		grupal. Algunos rinden evaluación oral.
---	--	--

CLASE N° 3 Fecha: Lunes 2 de Septiembre de 2019. Duración: 40 minutos.		
Transcripción	Comentarios	
	Profesor	Estudiantes
Episodio 1: Devolución de trabajo práctico grupal.		
Ciclo N°1		
<p>Inicio</p> <p><i>Los estudiantes están sentados en hileras de 6-7 estudiantes por fila.</i></p> <p><i>Al comienzo de la clase el profesor entrega los trabajos evaluados que presentaron la clase anterior. Les indica que a medida que nombra los grupos debe pasar un integrante del grupo a buscar el trabajo. Se generan murmullos mientras el profesor va llamando. Cada integrante que pasa le dice a sus compañeros la nota que obtuvieron. Algunos revisan el trabajo y las correcciones. El profesor informa que la próxima clase, que tendrán dos horas, va a responder las preguntas y cerrar la nota trimestral a todos.</i></p>	<p>Entrega los trabajos evaluados.</p> <p>Pospone para la próxima clase la atención de consultas y la calificación final del trimestre.</p>	
Episodio N° 2: La Atmósfera		
Ciclo N°1		
Apertura		

<p>Profesor: Bueno, hoy vamos a comenzar a ver entonces otro aspecto que tiene que ver con el ambiente y es el tema de climas. Vieron que cuando nosotros vimos en la primera parte el tema del ambiente, nosotros estuvimos trabajando con los relieves, ¿se acuerdan? (<i>Algunos alumnos asienten</i>). ¿Todos se acuerdan? (<i>Varios alumnos responden sí</i>). Bien, ustedes... cuando nosotros comenzamos a ver el tema del relieve, lo primero que comenzamos a hacer es identificar y caracterizar las capas de la tierra, ¿se acuerdan? (<i>asienten</i>). Que habíamos hecho el gráfico, el dibujito... que habíamos señalado el manto, el núcleo, la corteza.... Y que la idea era identificar las características que diferenciaban a cada una de esas capas. ¿Se acuerdan de eso? (<i>algunos responden Sí</i>). Y se acuerdan que en el mismo gráfico nosotros habíamos mencionado que para conocer, estudiar y analizar los relieves, teníamos que observar lo que era la corteza terrestre, ¿se acuerdan? (<i>asienten</i>). Que habíamos señalado sobre todo qué características tenía, y que íbamos a hacer mucho más hincapié en la corteza terrestre porque justamente ahí íbamos a tener a los relieves que era nuestro objeto de estudio, ¿se acuerdan? (<i>algunos dicen sí</i>). Bien, a partir de ahí nosotros comenzamos a analizar cómo se formaban los relieves, qué dinámica tenían, que características tenían y culminamos el tema con el trabajo que les acabo de entregar corregido.</p> <p>Es decir, que yo para conocer el relieve lo que tenía que mirar era la superficie terrestre, ¿estamos de acuerdo? (<i>algunos asienten</i>).</p> <p>Ahora... para conocer, estudiar, analizar el clima, ¿qué voy a tener que estar observando?</p>	<p>Anticipa el tema que trabajarán en la clase.</p> <p>Recupera contenidos trabajados previamente.</p> <p>Activa el recuerdo</p> <p>Formula pregunta de articulación con el nuevo tema</p>	<p>Escuchan al profesor y asienten.</p>
Reacción		
Un alumno levanta la mano y responde: ¿se podría observar el cielo?		Infiere una idea
Profesor: bien, el cielo.	Retroalimenta	
Alumno: Profe, la temperatura, ¿puede ser?		Infiere una idea
Profesor: La temperatura va a ser un elemento, un fenómeno que nosotros vamos a analizar, considerar...pero ¿qué aspecto, qué parte tendríamos que estar mirando, observando, estudiando como para comprender los cambios del tiempo o el clima?	<p>Responde.</p> <p>Reformula pregunta de inferencia.</p>	
Alumna: la atmósfera.		Responde
Profesor: ¡Muy bien! ¿Qué es la atmósfera? (<i>silencio</i>)	Retroalimenta	Responde
Alumno: sería el cielo, lo que está en el cielo.	Repregunta	
Un alumno responde y el profesor le pide que lo diga más alto:	Solicita responder en un tono de voz más elevado	Aporta una idea
Alumno: es como una capa protectora que envuelve la tierra		
Cierre		

<p>Profesor: ¡Muy bien, muy bien! En realidad cuando nosotros definimos la atmósfera la vamos a definir como una capa gaseosa, ¿sí? Porque nuestro planeta, a diferencia de los otros planetas del sistema solar, tiene la capacidad de tener una atmósfera. Pero una atmósfera que lo envuelve, que lo cubre, ¿sí? Bien, nosotros vamos a ver que para estudiar, analizar y conocer el clima y el tiempo yo ya no voy a estar mirando el suelo, la superficie terrestre. Sino que voy a estar mirando la atmósfera, es decir esa capa gaseosa que envuelve a la tierra, ¿estamos de acuerdo? (<i>asienten</i>). Ahora nosotros vamos a ver, vamos a hacer el gráfico (<i>se acerca al pizarrón</i>) donde vamos a poder identificar que la atmósfera, más allá que nosotros digamos que es la capa gaseosa que envuelve a la tierra, tiene sus capas. Es decir que no es toda homogénea, es diferente. Y ahí vamos a poder identificar qué características tiene cada una de esas capas y cuál de todas a nosotros nos interesaría más conocer por su relación con el clima.</p>	<p>Retroalimenta</p> <p>Ofrece explicación.</p> <p>Anticipa la secuencia de desarrollo del tema de la clase.</p>	
<p>Alumno: ¿son la tropósfera, la estratósfera, la mesósfera...?</p>		<p>Aporta un conocimiento previo.</p>
<p>Profesor: Exactamente</p>	<p>Retroalimenta</p>	
<p>Ciclo N° 2</p>		
<p>Apertura</p>		
<p>Alumno: ¿Puede ser que nos interesa más la tropósfera?</p> <p>Profesor: Muy bien, ¿por qué?</p> <p>Alumno: (<i>vacila</i>)...porque está más cerca del suelo...</p> <p>Profesor: Muy bien, exactamente, ¿dónde vieron ese tema?</p> <p>Varios alumnos responden: en Ciencias Naturales.</p> <p>Profesor: ¡En Naturales! Bueno, buenísimo... Fíjense si nosotros acá, tenemos nuestro planeta (<i>comienza a dibujar en el pizarrón una representación de la Tierra</i>). Vamos a tener que la capa inmediata se va a llamar “Tropósfera”. Luego vamos a tener la estratósfera. (<i>Alumnos empiezan a mencionar los nombres de las capas, mientras el profesor las dibuja en el pizarrón</i>). Tenemos la mesósfera... Cuando está escribiendo Ionósfera un alumno dice: o también termósfera.</p> <p>Profesor: ¡Muy bien! O termósfera. (<i>termina el gráfico en el pizarrón</i>)</p>	<p>Retroalimenta</p> <p>Repregunta</p> <p>Esquematiza en el pizarrón. Ofrece información.</p> <p>Retroalimenta</p>	<p>Pregunta sobre una inferencia</p> <p>Aporta una inferencia</p> <p>Responden</p> <p>Articulan conocimientos previos.</p>
<p>Profesor: Muy bien, es decir que nosotros vamos a ir teniendo distintas capas que van a formar parte de la atmósfera. Y cada una va a tener características propias, por tener componentes gaseosos diferenciales y condiciones que también las diferencian unas de otras. Bien, yo para conocer el tiempo o el clima, ¿cuál de todas esas capas les parece a ustedes que debería estudiar?</p>	<p>Recapitula</p> <p>Formula pregunta de inferencia.</p>	
<p>Reacción</p>		

Varios alumnos responden: la tropósfera.	Retroalimenta	Responden
Profesor: ¡La Tropósfera! ¡Muy bien! ¿Por qué?	Repregunta	
<i>(Murmullos, hablan varios a la vez)</i>		
Un estudiante dice: es la que está más cerca de la tierra.		Aporta una idea
Cierre		
Profesor: ¡Muy bien! Porque justamente nosotros vamos a encontrarnos acá, en la Tropósfera (<i>señala el pizarrón</i>), ¿estamos de acuerdo? Y además, como bien mencionan ustedes, es en la tropósfera donde van a darse todos los fenómenos que van a ser parte del clima. Ya dentro de poco vamos a ver cómo se llaman y cuáles son... Si nosotros por ejemplo observamos un día como hoy, que ¿está nublado? (<i>asienten</i>)... Bien nosotros podemos ver claramente cuál es el límite entre la tropósfera y la estratósfera, porque es ahí donde se forman las nubes, ¿ven las nubes? (<i>Se genera bullicio en la clase</i>) Es decir, porque si yo observo y miro la tropósfera desde el nivel del mar, tiene una altura de 11 kilómetros, aproximadamente. Entonces, por lo tanto, cada vez que se condensa el vapor de agua que va a las nubes, se forma justo acá (<i>señala en el pizarrón</i>) el límite entre la tropósfera y la estratósfera. ¿Sí? Cuando los aviones vuelan van por la estratósfera, encima de las nubes (<i>algunos estudiantes repiten "estratósfera" al tiempo que el profesor, vislumbrando que ya lo sabían</i>) Es decir, como bien mencionaban ustedes las precipitaciones va a ser un fenómeno que sólo se dan en la tropósfera. Van haber otros elementos, como la temperatura, van a estar en todos... como por ejemplo la presión. Pero en realidad todo lo que tiene que ver con precipitaciones se va a dar solamente en la tropósfera, ¿estamos de acuerdo? (<i>asienten</i>)	Retroalimenta Retoma respuesta de los estudiantes. Ofrece información Se apoya en esquema del pizarrón.	
Episodio N° 3: Clima y Tiempo		
Ciclo N° 1		
Apertura		
Profesor: Bien, ahora que ya identificamos qué es lo que vamos a mirar, qué es lo que vamos a estudiar y qué es lo que vamos a analizar... Fíjense que yo para comenzar el tema ahí puse dos conceptos: Clima y Tiempo (<i>señala el pizarrón, donde había escrito estos conceptos</i>). Cuando hablamos de tiempo no hablamos de tiempo cronológico, sino del tiempo meteorológico. Bien, ¿cuál es la diferencia? ...Perdón, primero pregunto, ¿clima y tiempo es lo mismo?	Recapitula Inicia el tema de la clase. Ofrece aclaración. Formula pregunta de conceptualización.	
Reacción		
La mayoría de los estudiantes grita: No.		Responden
Profesor: Estamos todos de acuerdo, bien. ¿Cuál es la diferencia?	Retroalimenta Repregunta	
Alumna: Creo que clima es algo que caracteriza el lugar, la		Aporta una idea

zona (<i>profesor asiente</i>) y tiempo (...) es el tiempo lo que está pasando ahora, la temperatura de ahora.		
<p>Alumno: como que el clima es cómo está el clima ahora. Y el tiempo es como puede estar después, o en otros lugares.</p> <p>Profesor escucha y pregunta: ¿vos decís que la diferencia tiene que ver con el espacio?</p> <p>Alumno: Sí, pero el espacio tiene que ver un poco con el tiempo, o sea, con el tiempo cronológico...</p> <p>Profesor: con el tiempo cronológico.</p> <p>Alumno: O sea el tiempo hace por ejemplo, hoy a las 7 de la tarde va a empezar a llover...</p> <p>Profesor: ¿eso sería...?</p> <p>Alumno: sí...no sé si se dice ¿el tiempo de hoy o el tiempo de ahora?</p>	<p>Retoma idea del estudiante</p> <p>Repregunta</p>	<p>Infiere una idea</p>
<p><i>Otros estudiantes van aportando también ideas:</i></p> <p>-El tiempo tiene que ver con el lugar</p> <p>-Tiempo es lo cronológico</p> <p>-Es el “ahora” y clima es “hoy”</p> <p>-Clima es ahora</p> <p><i>(Se genera bullicio mientras participan)</i></p> <p>Alumno: creo que clima tiene más que ver cómo...cómo es la temperatura...la temperatura real de cómo va a estar afuera, si es lluvia... más detallado. Y el tiempo es más directamente cuando es lluvia o no llueve, así. Es como...</p> <p><i>(una alumna interrumpe y ofrece su respuesta)</i></p> <p>Alumna: el tiempo es más real y el clima es (...) cuánto mide la humedad y eso... <i>(El alumno que respondió anteriormente asiente).</i></p>		<p>Participan</p> <p>Aportan ideas</p>
Cierre		
<p>Profesor: Bien, bueno...A ver, para comenzar a desmenuzar un poquito la idea... porque parte de lo que me dijeron está muy bien, y parte, en realidad, contribuye a una confusión que nosotros tenemos como consecuencia de utilizar coloquialmente estos dos términos como si fueran sinónimos. Todos sabemos lo que significa sinónimos, ¿no? <i>(alumnos dicen sí)</i>. Son palabras que se expresan distinto pero que significan lo mismo. En este caso, clima y tiempo no son sinónimos. Pero se los utiliza como si lo fueran. Pero ahora vamos a ver cuál es la diferencia. Y ahora vamos a entender que en realidad muchas veces cuando nos dan información de una cosa, lo mencionan como si fuese la otra, ¿estamos?</p> <p>Vamos a copiar las dos definiciones, vamos a explicar cómo se calcula cada uno, y después vamos a hablar del tema.</p>	<p>Señala necesidad de clarificación de los términos.</p> <p>Invita a copiar la definición y avanzar en el desarrollo del tema.</p>	

Ciclo N° 2		
Apertura		
<p><i>El profesor escribe las dos definiciones en el pizarrón:</i> <i>-Clima: es el estado promedio de la atmósfera medido durante 30 años o más. La ciencia que lo estudia es la climatología.</i> <i>-Tiempo: es el estado promedio de la atmósfera en un día (o semana). La ciencia que lo estudia es la meteorología.</i></p> <p><i>Profesor: Bien, ¿copiamos?</i> <i>Todos los estudiantes comienzan a copiar en silencio en sus carpetas.</i></p> <p><i>Un alumno pregunta si copian el planeta.</i> El profesor responde: Sí....Cópíenlo para tenerlo, porque no es algo....lo sabemos y lo recordamos de ciencias naturales, ¿no?....Seguramente deben haber visto las características que estamos conversando....bueno, ustedes van a ver que nosotros ahora nos vamos a centrar en la observación y el estudio de la tropósfera. Vamos a ver por qué nos interesa eso.</p>	<p>Escribe en el pizarrón.</p> <p>Invita a copiar las definiciones del pizarrón</p> <p>Responde. Anticipa desarrollo del tema.</p>	<p>Copian en silencio.</p> <p>Pregunta</p>
<p>Profesor: Bueno, ¿pudimos copiar todos las dos definiciones? (<i>Asienten, hay pocos estudiantes que continúan copiando</i>). ¿Sí? Bien, bueno, fíjense que tanto para definir el clima como para definir el tiempo nos dice que es el estado promedio de la atmósfera, ¿todos sabemos lo que es un promedio? ¿Sabemos cómo sacar un promedio? (algunos alumno asienten). ¿Sí? ¿Todos sabemos? ¿Hay alguien que no lo sepa?</p>	<p>Recupera las definiciones escritas en el pizarrón.</p> <p>Pregunta sobre el reconocimiento de un concepto.</p>	
Reacción		
<p>Un alumno dice: yo no sé lo que es un promedio.</p> <p>Profesor: bueno, bien, a ver... cuando nosotros sacamos un promedio...</p> <p>Alumno: es como sumar cosas y dividirlo por la cantidad de cosas que sumaste.</p>		
Cierre		

<p>Profesor: Exactamente, muy bien...La palabra promedio significa un valor medio, ¿sí?, un valor cercano a determinada cantidad de números. Yo a la hora de sacar un promedio siempre tengo que manejarlos con valores numéricos, con cantidades. Entonces a ver por ejemplo si yo tengo dos números, vamos a suponer 7 y 9 (<i>escribe en el pizarrón</i>), quiero sacar el promedio, lo que tengo que hacer es sumar estas dos cantidades y en este caso dividirla por dos. Y ahí me va a dar el promedio. Si fuera en realidad tres números, en este caso lo que hago es sumar esas tres cantidades y lo divido por tres. ¿Se entiende? Eso sería un promedio...tengo que sumar las cantidades de números y dividirlo por la cantidad de números que sumé, ¿estamos de acuerdo?</p>		
Ciclo N° 3		
Apertura		
<p>Bien...fíjense que tanto para el tiempo como para el clima yo lo que voy a estar analizando van a ser una serie de fenómenos atmosféricos que se van a expresar en números. Pero ahí te dice que de todos esos números yo tengo que sacar el promedio. A ver...vamos a tratar...vamos a traer un ejemplo: Uno de los fenómenos que se va a analizar es la Temperatura. Vieron que la temperatura se expresa a través de números: 20 grados, 30 grados, 15 grados. Bien, ahora yo les pregunto: ¿nosotros tenemos la misma temperatura a las 6 de la mañana, que a las 4 de la tarde que a la 10 de la noche? (<i>Varios alumnos responde No</i>).</p> <p>No, la temperatura va a ir variando, dependiendo si hay sol o no, si es de día o de noche, ¿estamos de acuerdo?</p> <p>Entonces lo que estamos diciendo que tanto para conocer el tiempo como para conocer el clima yo lo que tengo que hacer es sacar un promedio. Para ello están los señores que estudian la atmósfera que van a ser meteorólogos. Lo que hacen ellos es medir todos esos fenómenos. Y las mediciones, como un reglamento internacional, se realizan cuatro veces por día. Teniendo en cuenta que el día tiene 24 horas, y yo realizo una medición...cuatro veces por día, la voy a estar haciendo cada 6 horas. ¿Se entiende eso? (<i>asienten</i>) Y por reglamento internacional las horas son siempre las mismas para que los datos se puedan comparar. ¿Qué hacen estos señores? Cada seis horas van a cada uno de los aparatos meteorológicos y lo registran en un cuadernillo que tienen. Anotan la temperatura, la humedad, la presión, la radiación solar, el viento... ¿estamos de acuerdo? Al final del día van a tener cuatro cantidades. ¿Qué es lo que hacen el señor entonces? Suman las cuatro cantidades, las dividen por cuatro y van a tener el promedio de ese día, ¿se entiende?</p> <p>Es decir que, si empieza mañana por ejemplo, va a tener el promedio del día 1, y así hace lo mismo el día 2, día 3, día 4, hasta que termina el mes. Cuando termina el mes va a tener 30 promedios, convengamos que el mes tiene 30 días. ¿Qué hace con eso? Lo suma, lo divide por 30 y va a tener</p>	<p>Ofrece explicación.</p> <p>Ejemplifica</p> <p>Articula explicación con la definición mencionada previamente.</p>	

el promedio mensual....el promedio de Enero, Febrero, Marzo, Abril... ¿a fin de año cuántos promedios va a tener?		
Reacción		
(<i>Algunos responden doce</i>)		Infieren
Cierre		
<p>Profesor: ¡12, muy bien! Entonces ¿qué hace? Suma esos 12, los divide por 12 y va a tener el promedio anual, ¿estamos de acuerdo? Es decir que por eso se habla del estado promedio. Yo lo que miro es cómo se comportan esos fenómenos, pero como van a ir variando a lo largo de las horas del día, yo lo que tengo que ir sacando siempre es ese promedio. ¿Se entendió? (<i>algunos asienten</i>).</p> <p>Bien, en el caso del clima, yo para poder decir “el clima de un lugar es éste”, yo tengo que analizar y evaluar todos esos promedios como mínimo 30 años...como mínimo. Por general se estudian 50 años o más.</p>	<p>Retroalimenta</p> <p>Explica.</p>	
Ciclo N° 4		
Apertura		
<p>Ahora para ver cómo va a estar el Tiempo, yo tengo que analizar esos promedios durante un día, ¿se entendió? Si yo analizo cómo está la temperatura, la humedad, la presión, el viento HOY (<i>énfasis</i>), estoy hablando del tiempo, no del clima.</p> <p>Ahora yo les pregunto, cada vez que nosotros vamos a salir de casa...prendo la tele, y lo que estoy tratando de hacer es ver si traigo campera, si traigo remera, si traigo paraguas, si vengo sin paraguas... ¿qué estoy averiguando? ¿el tiempo o el clima?</p>	<p>Formula pregunta de inferencia</p>	
Reacción		
<p><i>La mayoría de los alumnos responden “el tiempo”. Una alumna sentada adelante responde “el clima” (El profesor no la escucha). Cuando el profesor repite “el tiempo”, la alumna hace un gesto de confusión y sigue escribiendo en su carpeta.</i></p>		<p>Infieren una idea</p> <p>Participan</p>
Cierre		
<p>Profesor: El tiempo, ¡muy bien! Yo lo que quiero saber es cómo se va a comportar la atmósfera HOY (<i>énfasis</i>), entonces por lo tanto voy a estar hablando del tiempo.</p>	<p>Retroalimenta</p>	
Ciclo N° 5		

Apertura		
Pero ustedes fíjense a partir de ahora que ya sabemos la diferencia entre estos conceptos, que cada vez que estos señores, a pesar de que son técnicos climatólogos, cada vez que hablan en la tele para contar qué va a pasar hoy y mañana nos dicen: “vamos a hablar del pronóstico del clima”, ¿está bien eso? (<i>varios alumnos responden NO</i>). No, porque no está hablando del clima 30 años atrás. Lo que me está contando es qué va a pasar hoy; y existe una probabilidad de qué es lo que va a pasar mañana.	Articula explicación con experiencia de la vida cotidiana	
Reacción		
Alumna: ¿Cómo se dan cuenta de qué es lo que va a pasar mañana?		Pregunta
Cierre		
Profesor: Lo que se hace es una probabilidad.... ¿qué es una probabilidad? Estudiando y viendo cómo se estaría comportando la atmósfera, lo que hacen es una estimación: suponen que, predicen que...ven por ejemplo, el grado de incidencia de los rayos solares y calculan cuál sería la temperatura... si viene un viento húmedo, si puede llegar a llover o no... si viene un viento del sur o del norte...qué temperatura va a tener....hacen una estimación.	Explica Ejemplifica	
Ciclo N°6		
Apertura		
Un estudiante levanta la mano y hace un comentario sobre la diferencia de temperatura en el sur y en el norte: en el sur hace más frío que en el norte.		Aporta un conocimiento
Profesor: Muy bien, exactamente...ahí sí estamos hablando del clima. Ahora, si me están contando “Hoy está nevando en Bariloche”, ¿de qué me hablan? ¿Del tiempo o del clima?	Retroalimenta Formula pregunta de inferencia.	
Reacción		
Algunos alumnos responden: del tiempo.		Responden
Cierre		
Profesor: Del tiempo. Me están contando qué pasa hoy.	Repite respuesta de los estudiantes. Aclara	
Alumno: Y si decimos, ponele...eh...hay en 70 años, en Bariloche nieva 3 veces por semana, eso sería el clima...		Aporta una idea
Profesor: eso sería el clima, exactamente.	Retroalimenta	
Ciclo N° 7		
Apertura		

Un alumno levanta la mano y pregunta: Tengo una duda. Se va anotando lo...la...el promedio durante años, y después ¿qué se hace? ¿Se va sumando y después se calcula el promedio del clima..?		Formula pregunta de inferencia sobre el contenido
Reacción		
Profesor: Exactamente...exactamente. Por lo general, siempre los climatólogos, cuando tienen que analizar si hay variabilidad o cambio climático, lo que hacen es sumar promedios de 50 años, 100 años. Entonces te dicen: durante el último siglo, durante los últimos dos siglos, dependiendo de los datos que tengan...	Retroalimenta Ofrece información.	Formula pregunta de inferencia sobre el contenido
Alumna: Yo tengo una duda. Vos dijiste que un día sacan...como el porcentaje de cómo va a estar al día siguiente...		
Profesor: (<i>aclara</i>) es una probabilidad	Aporta aclaración	
Alumna: ¿cómo hacen para saber de una semana?		
Cierre		
Profesor: Bien, la mayoría de los elementos que se utilizan en la actualidad son las imágenes satelitales. A partir de ahí ven la dinámica de la atmósfera, y lo que hacés es, por ejemplo, si está saliendo un viento de la Antártida, estiman a qué velocidad está viajando...lo que hacen es que estimen que, a lo mejor por ejemplo, en los cinco días llegue para la Ciudad de La Plata. Entonces por lo tanto te dice de acá a cinco días, ponele que cinco días sea el sábado, dicen: el sábado va a bajar la temperatura, porque si viene ese viento de la Antártida, obviamente va a hacer frío. ¿Se entiende? Lo que hacen es calcular. Lo que puede pasar es que ese viento se detenga, se diluya, se vaya para otro lado...entonces por lo tanto ahí lo van a ir permanentemente actualizando.	Explica Ejemplifica	Pregunta sobre el contenido
Un alumno hace una pregunta sobre las capas de la atmósfera, la composición del aire...y el profesor le responde que lo van a ver cuando vean los elementos del clima.	Responde Cierra el tema de la clase.	
Se acerca la hora del timbre de finalización de la clase y se genera bullicio en el aula. Los alumnos se dispersan. Profesor (en voz muy alta, porque hay demasiado ruido en la clase): ¿Bueno, se entendió esto entonces? (alumnos asienten) La clase que viene traemos el texto para seguir trabajando, ¿estamos?	Señala que la clase siguiente deben traer el material de lectura.	
Los alumnos asienten. El profesor se retira del aula cuando suena el timbre.		

CLASE N° 4 Fecha: Lunes 9 de Septiembre de 2019 Duración: 40 minutos.		
Transcripción	Comentarios	
	Profesor	Estudiantes
Episodio: Recapitulación de contenidos previos		
Ciclo N°1		
Apertura		
Inicio Profesor: Abrimos la carpeta...sacamos el texto... (<i>hay bullicio en el aula</i>) (<i>repite</i>) Bueno, abrimos la carpeta, abrimos el texto...Bien, bueno, a ver... ¿quién me cuenta qué es lo que estuvimos viendo la última clase?	Pide que dispongan el material para comenzar la clase.	
Reacción		
Alumno: La diferencia entre clima y tiempo Profesor: muy bien... ¿y cuál era la diferencia? a ver...	Formula pregunta para recuperar contenido de la última clase.	Responde
Cierre		
Alumno: Que.... Alumno2: (<i>interrumpe</i>): clima es.... (<i>revisa la información de su carpeta</i>) es el estado promedio de la atmósfera...un promedio durante 30 años...Se fijan cómo es el estado de la atmósfera con mediciones que hicieron hace 30 años (<i>El profesor corrige: durante</i>) durante...y así se saca el clima... (Profesor asiente: muy bien). Y el tiempo es el estado promedio de la atmósfera en un día, o sea, es el estado de la atmósfera el tiempo pero en un día. O sea, se mide el estado promedio del tiempo en un día...	Corrige. Retroalimenta	Aporta conocimiento previo
Ciclo N° 2		
Apertura		
Profesor: Muy bien...bien... ¿se acuerdan por qué hablábamos de un promedio? ¿la palabra promedio? A ver...allá....(<i>señala otro sector de estudiantes</i>)	Retroalimenta Formula pregunta para activar el recuerdo.	
Reacción		
Un alumno responde cómo se sacaba el promedio.		Aporta conocimiento previo.
Otro alumno le pregunta al profesor si hoy les va a dar las notas (<i>del trimestre</i>). El profesor le dice que sí, después.	Responde	Pregunta sobre las calificaciones.
Cierre		
Profesor: Muy bien...	Retroalimenta	
Ciclo N° 3		

Apertura		
Y se acuerdan que nosotros también la clase pasada lo que habíamos estado describiendo, charlando que para conocer tanto el tiempo como el clima yo lo que tenía que estar mirando era la atmósfera, ¿se acuerdan? (<i>asienten</i>) Y que habíamos hecho el dibujito donde la atmósfera, más allá de ser la capa gaseosa que rodea la tierra, presenta variabilidades en las subcapas, ¿sí? A ver... ¿cuáles son las subcapas que nosotros habíamos mencionado? Por acá...(señala una alumna que levanta la mano)	Recapitula contenido trabajado previamente. Formula pregunta para activar el recuerdo.	Pide la palabra
Reacción		
Alumna: Tropósfera, estratósfera, mesósfera, ionósfera y exosfera. Profesor: Muy bien.... ¿Y cuál era la que a nosotros nos iba a interesar y por qué? Algunos alumnos responden: la tropósfera. Profesor: Muy bien, ¿y por qué? Una alumna explica que la capa que están viendo es donde se da cuando llueve. Otro explica que ahí se dan los fenómenos meteorológicos.	Retroalimenta Formula pregunta para activar el recuerdo. Retroalimenta Repregunta	Aporta un conocimiento previo Responden Aportan ideas
Cierre		
Profesor: Muy bien, es decir que de todas las capas, la que nosotros íbamos a observar era la tropósfera porque justamente es ahí donde se van a dar todos los fenómenos atmosféricos que a nosotros nos interesa conocer. Y justamente analizando todos estos fenómenos de la tropósfera nosotros vamos a conocer las características del tiempo y el clima. Vieron que hoy, si mirábamos la tele nos anunciaban que el clima iba a estar así, ¿sí? Por eso trajimos paraguas, campera, piloto, botas... Bien, ¿qué información nos dieron? ¿del tiempo o del clima? Varios alumnos responden: del tiempo. Profesor: del tiempo, muy bien. Nos estaban contando cómo se iba a comportar la atmósfera de acuerdo a las características pero cómo se iba a comportar en el día de hoy. Entonces por lo tanto nosotros lo que miramos fue el pronóstico del tiempo, que hoy no le erró: dijo que iba a llover y llovió....	Retroalimenta Recupera contenido trabajado previamente Formula pregunta de inferencia para activar el recuerdo	Responden
EPISODIO “Elementos del clima”		
Ciclo N° 1		
Apertura		
Bueno, bien...hoy lo que vamos a comenzar a ver es justamente cuáles van a ser los fenómenos que nosotros vamos a estudiar, analizar, que tanto los climatólogos como los meteorólogos necesitan conocer para establecer qué características va a tener tanto el tiempo como el clima. A esos fenómenos se los va a llamar “Elementos del clima”	Anticipa el tema de la clase. Articula con contenido trabajado previamente.	

<p>Anota en el pizarrón: <i>ELEMENTOS DEL CLIMA</i></p> <p><i>Temperatura</i> <i>Humedad</i> <i>Precipitaciones</i> <i>Presión atmosférica</i> <i>Radiación solar</i> <i>Vientos</i></p> <p>Profesor: (mientras está escribiendo en el pizarrón les dice) Cuando copien este cuadro: entre cada elemento dejen un renglón por medio, ¿estamos?</p>	<p>Escribe en el pizarrón</p>	
Reacción		
<p><i>Los alumnos comienzan a copiar en sus carpetas. Hay murmullos, algunos conversan mientras están copiando.</i></p>		<p>Copian lo que escribe el profesor en el pizarrón. Conversan entre sí.</p>
<p>Profesor: Bueno, entonces, lo que vamos a ver son fenómenos que se van a medir, cuantificar, se los va a llamar elementos del clima. Como ustedes ven ahí son seis: Temperatura, humedad, precipitaciones, presión atmosférica, radiación solar y vientos. (Copian en silencio)</p>	<p>Informa sobre el tema que van a trabajar.</p>	
<p>Un alumno pregunta: ¿los vamos a definir? Profesor: los vamos a definir...por eso dije renglón por medio. <i>Una alumna (de quién el profesor ha mencionado que tiene varias dificultades de aprendizaje) pregunta: Profe, tengo una pregunta, vos nos vas a tomar como viendo la atmósfera, ¿cómo ver cómo va a ser el clima?</i> Profesor: (se acerca a la estudiante y le responde)...en realidad, lo que yo voy a pretender es que ustedes diferencien es...son los elementos...diferencien los elementos, ¿sí?...Vamos a ver los fenómenos, los factores...que empiecen a diferenciar esos elementos...</p>	<p>Responde</p> <p>Ofrece información sobre intencionalidad del contenido a aprender</p>	<p>Pregunta sobre la actividad</p> <p>Formula pregunta sobre aspecto de evaluación del contenido</p>
Cierre		

<p>Profesor: <i>(se dirige a todo el grupo)</i>. Bueno, ahora con el texto muy brevemente me van a decir qué es cada uno de esos elementos y cómo se expresa su valor. Vieron que cuando nosotros definimos tanto tiempo como clima habíamos dicho que eran fenómenos que podían medirse porque cada uno de ellos podía expresarse con un número. Y es con ese número que yo voy a sacar el promedio. Ahora no todos se expresan de la misma manera: por ejemplo la temperatura se va a expresar con una determinada forma de medirla, que no va a ser la de la humedad, la presión, el viento... ¿estamos de acuerdo? Entonces qué es y cómo se expresa. Lo ponemos al final de la definición entre paréntesis. Si por ejemplo, se mide por porcentaje, en grados celsius, grados centígrados...si se mide en estopatales, en milímetros... ¿estamos de acuerdo? <i>(Asienten, continúan copiando)</i></p> <p>Bien, mientras trabajamos entonces, los voy llamando y les voy dando la nota... ¿estamos de acuerdo? Si trabajamos en orden...sino paramos y continuamos explicando.</p>	<p>Indica la consigna de actividad a realizar. Explica cómo deben realizarla.</p> <p>Advierte que deben trabajar en orden.</p>	
<p>Alumno: ¿también ponemos el instrumento que lo mide? Profesor: No, sólo qué es y cómo se expresa su valor. El instrumento que lo mide no. No lo vamos a necesitar por ahora, ¿sí? Qué es y cómo se expresa su cantidad. ¿Estamos de acuerdo? Pongan un rengloncito nada más.</p>	<p>Responde. Repite la consigna.</p>	<p>Pregunta sobre la realización de la actividad.</p>
<p><i>Los estudiantes comienzan a leer el texto y van copiando la información en su carpeta. Mientras trabajan, el profesor va llamando uno a uno y les señala la nota que tendrán en el trimestre, según las notas que obtuvieron en los distintos exámenes y trabajos. Algunos murmuran entre ellos y se comentan la nota que les dio el profesor. Luego de un rato comienzan a dispersarse, dejan de copiar en sus carpetas, conversan entre ellos. Algunos pocos están trabajando en la actividad que les indicó el profesor. Se genera un gran bullicio.</i></p>	<p>Llama a cada estudiante para informarle la calificación del trimestre.</p>	<p>Trabajan individualmente. Conversan entre sí.</p>
Ciclo N° 2		
Apertura		
<p><i>Luego de un rato el profesor se dirige a toda la clase:</i> Profesor: Bien, bueno, ¿terminamos ya? Escucho...vamos de a uno... <i>(una alumna levanta la mano y el profesor le da la palabra)</i> Sí...</p>	<p>Retoma la actividad. Invita a la participación</p>	<p>Pide la palabra</p>
Reacción		
<p>Alumna (lee): Temperatura, es el grado de calor que tiene la atmósfera. Es expresado en grado celsius.</p>		<p>Lee la definición que copió del texto.</p>
<p>Profesor: Muy Bien, bien... ¿es la única forma de medir la temperatura con grados celsius o grados centígrados? Algunos alumnos dicen en voz alta: grados fahrenheit!</p>	<p>Retroalimenta Formula pregunta de ampliación de información.</p>	<p>Aportan ideas</p>

Profesor: grados fahrenheit, muy bien... Alumno: grado celsius... Alumno: centígrados, celsius, fahrenheit...	Retroalimenta	
Profesor: hay unos grados...hay otros lugares donde por ejemplo la temperatura se mide en grados kelvin... Alumno: Ahhh, grados kelvin... Profesor: a partir de ahí los meteorólogos lo que hacen es cambiar los valores a partir de los cuales se establece el punto de congelamiento y el punto de ebullición, por ejemplo, del agua.	Ofrece información	
Alumno: ¿por qué se mide en grados fahrenheit o celsius?		Pregunta sobre el contenido
Cierre		
Profesor: son distintas maneras de poder representar el calor...nosotros ese calor lo tenemos que expresar en un número. Entonces por ejemplo, para los que medimos en grados celsius, el 0 es el nivel de congelamiento...A partir de ahí se toma el valor 0 y de ahí se va estipulando qué es un 1 en ese caso. Pero ya, por ejemplo, en grados fahrenheit, el grado de congelamiento lo toman en -32. (...) Por eso, por ejemplo, cuando uno mide la temperatura en grados fahrenheit podés decir, por ejemplo 73 grados fahrenheit (...) ¿se entiende? ...Es una manera diferente de expresar. Pero todos manejan números, cantidades numéricas. ¿Queda claro esto? Nosotros en realidad lo que tenemos que entender es que se mide en grado celsius o grados centígrados porque va a ser el valor con el que nosotros vamos a trabajar, ¿sí?	Ofrece explicación	
Ciclo N° 3		
Apertura		
Profesor: Bien, quién sigue... <i>Señala a una alumna para que continúe.</i>	Invita a la participación	
Reacción		
<i>La estudiante lee la definición de humedad que copió.</i>		Lee la definición que copió del texto.
Cierre		
Profesor: Muy bien...es decir que la humedad es la cantidad de vapor de agua que hay en el aire, y se mide en un porcentaje. Es decir, del total del aire, qué porcentaje está ocupado por ese vapor. Vieron que cada vez que escuchamos hablar de la humedad dicen: el 80%, 70 %, 50%...El 50% es la mitad del aire, 70 % sería las $\frac{3}{4}$ partes del aire... ¿sí?	Retroalimenta Ofrece información. Articula con experiencia cotidiana	
Ciclo N° 4		

Apertura		
A ver...(señala a otra estudiante para que lea)	Invita a la participación	
Reacción		
Alumna (<i>lee de su carpeta</i>): Precipitaciones. Es la cantidad de agua que cae en la superficie terrestre. Se mide en milímetros para la lluvia y en centímetros para la nieve.		Lee la definición que copió del texto.
Profesor: muy bien... ¿por qué esa diferencia? <i>Varios estudiantes quieren responder. El profesor les pide que levanten la mano</i>	Retroalimenta. Repregunta Solicita que levanten la mano	Participan
<i>Un alumno responde que la nieve cae en un mismo lugar del suelo, y el agua no... Otro alumno aporta información sobre esto, el profesor asiente.</i>		Aportan ideas
Profesor: Muy bien...Presión...a ver...(le da la palabra a una alumna que levanta la mano) Alumna: Presión. Es el peso del aire, sus valores se expresan en hectopascales, HpA	Invita a la participación	Lee la definición que copió del texto.
Cierre		
Profesor: HpA, muy bien...Es decir que el aire como toda masa tiene un peso. Ese peso se va a llamar presión atmosférica, ¿sí?. Cuando el aire es muy pesado, la presión es alta. Cuando el aire es más liviano, la presión es baja. Y la manera en que tienen de expresarlo es en hectopascales.	Retroalimenta Ofrece información.	
Ciclo N° 5		
Apertura		
¿Alguien sabe cuál es el valor de presión normal, cuando el aire no es ni pesado, ni liviano?	Invita a la participación	
Reacción		
Alumno: creo que era 15 o 13 Profesor: No, un poquito más. Alumna: 20		Aportan ideas
Cierre		
Profesor: Cada vez que nosotros tenemos una presión de 1013 hectopascales, la presión es normal. Los valores que están por debajo, 1009, 1010, 1008, significa que el aire es muy liviano. Ahora si está por encima de 13 significa que es más pesado. Nosotros cuando veamos centros de presión vamos a ver que el peso del aire está directamente relacionado con la temperatura: el aire que es frío pesa más, el aire que es cálido pesa menos.	Ofrece información Articula con tema que trabajarán en adelante.	

<p>Alumno: ¿en serio?</p> <p><i>Conversan sobre las características del aire frío y cálido.</i></p> <p>Profesor: Ya lo vamos a explicar cuando veamos centros de presión, ustedes van a ver, lo van a poder ver a través de ejemplos por qué el aire frío pesa más, y el aire caliente pesa menos.</p>	<p>Articula con tema que trabajarán en adelante.</p>	<p>Participan</p>
Ciclo N° 6		
Apertura		
<p>Profesor: Radiación solar.</p> <p><i>Un estudiante lee la definición de radiación solar: es la cantidad de rayos solares que llegan a la superficie de la tierra. Se expresan en cantidad de (...)</i></p>	<p>Invita a la participación.</p>	<p>Lee la definición que copió del texto.</p>
Reacción		
<p>Profesor: Muy bien... ¿Cuándo hay más cantidad de rayos solares?</p> <p>Varios alumnos responden “Verano”.</p> <p>Profesor: Verano...muy bien.... ¿Cuándo habrá menos cantidad de rayos solares?</p> <p>Alumnos responden: en invierno</p>	<p>Retroalimenta</p> <p>Formula pregunta de inferencia.</p> <p>Repregunta</p>	<p>Responden</p>
<p>Profesor: En invierno...muy bien. Es decir lo rayos del sol van a contener más radiación durante el verano, menos radiación durante el invierno. Muy bien.... ¿Y cuándo corremos peligro al estar al rayo del sol? ¿En qué estación del año?</p> <p><i>Varios alumnos responden en verano.</i></p>	<p>Retroalimenta</p> <p>Formula pregunta de inferencia.</p>	<p>Responden</p>
<p>Profesor: En el verano...muy bien, porque hay más cantidad y con mayor intensidad, llegan con más fuerza. (...)</p> <p>En realidad ustedes saben que los rayos del sol...van a ir viniendo distintos rayos, con distinta intensidad...ahora cuando los rayos del sol van llegando a la tierra, ¿quién los filtra?</p> <p>Algunos alumnos responden: la atmósfera.</p>	<p>Retroalimenta</p> <p>Formula pregunta de articulación con contenido previo.</p>	<p>Responden</p>
Cierre		

ANEXO III

Entrevista a grupo de estudiantes - 1° de la Educación Secundaria.
Colegio Nacional “Rafael Hernández”.
Fecha: 23/08/2019
Duración: 24 minutos

Entrevistadora: ¿Quieren decir sus nombres?

Daniel, Verónica, Paula y Luis.

Entrevistadora: ¿De qué escuela vienen?

Paula: De María Auxiliadora

Verónica: Dardo Rocha

Daniel: De Andrés Carrera

Entrevistadora: Ah, ¿y dónde es eso?

Daniel: 1, 47 y 48

Luis: Yo del Instituto de Enseñanza.

Entrevistadora: Así que no se conocían.

Varias voces: No, nos conocimos acá.

Entrevistadora: ¿Qué diferencias encontraron entre la escuela anterior y esta?

Paula: Que ésta es más grande...

Entrevistadora: Esta es más grande...

Paula: Hay más orden.

Entrevistadora: ¿Más orden?

Luis: Para mí cambia un poco la manera de enseñar, porque en la escuela que iba antes creo estaba vinculado más a Humanidades, y ahora es más ciencia.

Entrevistadora: ¿Qué encontraron distinto en la escuela secundaria?

Paula: Hay más materias.

Entrevistadora: Hay más materias...

Paula: Más actividades...

Entrevistadora: Más materias, más actividades... ¿Qué materias les gustan más?

Paula: Matemáticas.

Verónica: Formación visual.

Daniel: Naturales.

Luis: A mí me gusta Ética.

Entrevistadora: ¿Por qué les gusta más?

Verónica: No sé, me gusta desde siempre.

Entrevistadora: ¿Te gustó siempre Matemáticas?

Verónica: Sí.

Entrevistadora: *(se dirige a Luis)* ¿Y vos Ética no tenías en la escuela?

Luis: No, tenía Filosofía, pero no hacíamos nada.

Entrevistadora: ¿Y acá por qué te gusta Ética?

Luis: Por lo que charlamos, ponele en Filosofía capaz que hablábamos de no sé, un griego de hace un montón de años, pero no sé, ahora en lo que estamos viendo en Ética son cosas que nos pasan.

Daniel: Más con la identidad de uno también.

Entrevistadora: Voy anotando: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ética... Primero: ¿cómo les está yendo en las materias?

Respuesta colectiva: Bien, bien.

Entrevistadora: ¿Bien? ¿Aprobaron el trimestre?

Respuesta colectiva: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿No tienen ninguna baja?

Respuesta colectiva: No.

Entrevistadora: Bueno, les estuvo yendo bien. ¿Y qué materias les estuvo resultando más difícil?

Verónica: Naturales es más difícil.

Paula: Matemáticas.

Daniel: Las dos. En una pregunta te pueden hacer cuatro preguntas.

Entrevistadora: ¿En dónde? ¿En el examen?

Daniel: Sí.

Paula: Capaz que da los temas como demasiado rápido, y captás o no captás, y en el examen te la rebuscás para descifrar.

Entrevistadora: ¿O sea que esa es la más difícil?

Paula: A mí me gusta, no es mi favorita, pero me gustan los temas.

Entrevistadora: (*se dirige a Luis*) ¿A vos también te resulta difícil Ciencias Naturales?

Luis: Sí.

Entrevistadora: (*a todos*) ¿Y las más fáciles?

Luis: Inglés.

Paula: Inglés.

Entrevistadora: ¿Inglés es la más fácil? (*hacia Daniel*) ¿A vos no te gusta?

Daniel: No.

Entrevistadora: ¿Inglés por qué les resulta más fácil? ¿Tuvieron antes en la escuela?

Luis: Yo en la escuela antes tenía mucho inglés.

Entrevistadora: Ah.

Paula: Y yo en mi escuela... (*se superponen voces*)

Entrevistadora: ¿No es tan fácil ahora?

Verónica: Ahora más o menos, porque en la otra escuela no aprendimos mucho, siempre faltaba la profe, siempre cambiaban de profe.

Entrevistadora: Les quería preguntar en particular, ¿ustedes estudian solos, estudian en grupo? ¿Cómo hacen para estudiar?

Verónica: A veces nos ponen en grupo, ponele en Geografía ahora estamos en grupos de a tres para un trabajo práctico.

Entrevistadora: Bien, ¿O sea que el grupo lo decidió el profesor?

Verónica: No.

Paula: Él dijo “grupos de a tres”, y nosotras... (*se superponen voces*)

Entrevistadora: ¿Y ustedes eligieron?

Varias voces: Sí.

Entrevistadora: Y el resto de las materias ¿también trabajan en grupos?

Varias voces: Sí.

Paula: A veces nos da una fotocopia y nos ponemos en grupo para trabajar y después leemos las respuestas.

Daniel: Sólo en Matemáticas.

Entrevistadora: ¿En Matemáticas trabajan más solos?

Varias voces: Sí.

Verónica: Individual, lo mismo que en Lengua e Historia.

Entrevistadora: ¿Y los grupos siempre se mantienen? ¿Cómo es el grupo de ustedes? ¿Cómo se llevan entre ustedes?

Varias voces: Bien.

Paula: Antes nos llevábamos todos mal, no todos mal, va, pero que nos peleábamos...

Verónica: Hay algunos que se llevaban más bien con el otro.

Entrevistadora: ¿Y en los grupos cuando trabajan en clases siempre son más o menos los mismos?

Varias voces: Sí.

Entrevistadora: ¿O sea se eligen entre ustedes los mismos?

Paula: Yo por ejemplo me junto más con Sofía y Luz que son mis compañeras.

Verónica: Yo con Catalina, Ámbar y Aylén, pero no sé, por ejemplo ayer hubo una que dijo “No, yo tengo que ir con el otro” porque había que ponerse de a tres y éramos cuatro.

Entrevistadora: O sea, ¿no había posibilidad de uno más?

(*Se superponen voces*)

Entrevistadora: (*se dirige a Luis*) ¿Y vos, con quien te juntas?

Luis: Yo también con mis mejores amigos.

Entrevistadora: Y cuando trabajan en grupo ¿cómo se organizan? ¿Hacen la tarea entre todos, o se dividen para hacer algunas partes?

Verónica: Nosotras, a veces nos dividimos.

Paula: Nosotras nos dividimos.

Entrevistadora: Bueno, y les quería preguntar, en particular, en las clases de Historia y Geografía, ¿qué hacen? ¿Qué temas ven? Cuéntenme un poco...

Verónica: En Geografía...

Paula: Los movimientos...

Luis: Estamos viendo América Latina y los relieves.

Entrevistadora: ¿Y cómo trabajan en las clases de Geografía?

Paula: Él explica, a veces grafica, y nos explica y si no entendemos, tenemos que ir a preguntarle. Y siempre después, tuvimos el examen antes de esto, del problema, que

desaprobaron varios, entonces él dijo que era como un derecho el recuperatorio y todos los jueves nos da algo para hacer, y él toma un recuperatorio oral.

Verónica: No todos toman recuperatorio.

Entrevistadora: ¿No todos toman recuperatorio?

Varias voces: No.

Verónica: La de matemáticas nunca tomó.

Paula: La de Lengua una vez que desaprobaron un montón pero...

Entrevistadora: Y Geografía, en ese examen desaprobaron muchos, por eso dijo que...

Paula: Y además era el primer examen que teníamos.

Entrevistadora: Ah, en el primer examen...

Verónica: El primer examen era grupal y este fue el primero individual.

Entrevistadora: O sea, hubo un primer examen de Geografía...

Paula: No, fue un trabajo práctico.

Entrevistadora: Fue un trabajo evaluatorio, que era de manera grupal, y después cuando tuvieron la prueba, fue individual y ahí hubo varios a los que no les fue tan bien.

Voces: Sí.

Entrevistadora: ¿Y a ustedes cómo les fue?

Varias voces: Bien

Luis: Me fue bien.

Entrevistadora: Así que estuvieron viendo relieve y ¿qué más estuvieron viendo en Geografía?

Paula: Movimientos de las placas tectónicas y una teoría de cómo era antes, (*no se escucha*) y entonces con los movimientos se descubrieron lo que él no podía explicar.

Entrevistadora: ¿Y en Historia cómo trabajan en general? Yo estuve sólo dos clases, pero ¿cómo trabajan?

Luis: Antes el profe escribía un poco más capaz, explicaba un poquito y decía que iba a traer cosas sobre tal cosa. Pero ahora se acostumbró más a explicar, graficar y capaz que nosotros tomamos nota o algo así, y lo que aprendimos en clase, al examen.

Entrevistadora: ¿Qué les sirve mejor para aprender?

Paula: La manera que está haciendo ahora. Porque lo armamos todo y después lo explica un montón de veces, y después todas las clases vuelve a repetir todo lo que vimos. Y nos pregunta, y eso...

Entrevistadora: ¿Cómo se dan cuenta ustedes que aprendieron algo?

Paula: Porque capaz que cuando pregunta algo, en la otra clase, nos sale responderlo fácilmente.

Verónica: Y además porque él explica bien, y si uno lo entiende lo puede explicar.

Entrevistadora: ¿Cómo sería eso de explicarlo bien? ¿Qué hace para explicarlo bien?

Daniel: Da ejemplos.

Entrevistadora: Ah explicarlo bien, es un poco explicarlo con otros ejemplos, y eso los ayuda a entender.

Varias voces: Sí

Entrevistadora: Y les hago otra pregunta, cuando no entienden algo, o no lo comprenden lo suficiente, ¿qué hacen? ¿Piden ayuda...?

Luis: Yo siempre le pregunto al profe.

Entrevistadora: ¿En general, en las materias les pueden preguntar a los profesores?

Varias voces: Sí.

Entrevistadora: ¿Y con los profesores que les explican después de nuevo, ahí entienden?

Paula: Algunos profesores les entiendo, pero en Naturales no. Y en Historia y Geografía sí, pero y en otras materias como que después lo busco en internet.

Entrevistadora: Cuando algo no entendés, o le preguntás al profesor y no lo entendés, piden ayuda en otros lados, por ejemplo buscar en internet. ¿Qué otras cosas pueden hacer?

Verónica: A los papás...

Entrevistadora: A los papás... ¿Y ustedes?

Verónica: Yo a la que entendió.

Entrevistadora: Ah!! Un compañero o compañera que entendió. ¿Se ayudan entre ustedes, suelen preguntarse?

Varias voces: Sí.

Entrevistadora: ¿Sirve eso?

Varias voces: Sí

Entrevistadora: ¿Se pasan las tareas...?

Varias voces: Sí, sí. *(hacen una mención sobre un grupo de whatsapp)*

Entrevistadora: ¿Tienen un grupo?

Paula: Sí, tenemos un grupo de tareas, en que no se pueden mandar stickers ni nada de eso, porque sino el grupo... nadie lee, y capaz que en el medio mandan una cosa importante y nadie se entera.

Entrevistadora: Ah!!! O sea, es exclusivamente para tareas. Está bien.

Paula: Y hay otro grupo que es para mandar otras cosas.

Entrevistadora: Claro... Y, volviendo a las clases en general de Historia y Geografía, ¿qué temas les gustan más, qué temas les interesa?

Paula: Yo sé, yo la Historia que tengo ahora no la había tenido, tuve como que en Sociales dábamos, no sé, San Martín...

Entrevistadora: Ah!! ¿Son temas distintos a los que venían trabajando?

Verónica: Sí, en la primaria estaba en Sociales, y nada que ver con lo que estamos dando.

Entrevistadora: ¿Por qué nada que ver? ¿qué sentís que es diferente? ¿qué cosas distintas?

Verónica: Ahora estamos con esto de la Historia y todas las cosas... y en cambio en Ciencias Sociales de la primaria, veíamos cosas como dijo Paula, dábamos cosas de San Martín...

Paula: Cosas de unitarios y federales...

Entrevistadora: Claro, ven como otra etapa de la Historia, ahora están como en otro momento. ¿Y estudian de la misma manera que estudiaban antes o estudian distinto?

Paula: No, antes hacíamos trabajos y estudiábamos de ahí...

Entrevistadora: ¿Y ahora cómo estudiás?

Paula: Y...me hago los resúmenes, leo todo el texto.

Verónica: El profesor nos da lo que hay que estudiar y yo, en la fotocopia lo resumo todo, y tengo lo que hay que estudiar.

Entrevistadora: ¿Te hacés un resumen aparte de la fotocopia?

Verónica: Sí, o sea, saco lo más importante.

Entrevistadora: ¿Y ustedes chicos cómo hacen?

Daniel: Todo de la fotocopia.

Luis: Capaz que leo la fotocopia y listo.

Entrevistadora: Ahh... ¿con leerla ya está?

Luis: Sí, casi no estudio

Entrevistadora: ¿No estudias?

Luis: Hago la tarea y no estudio...

Entrevistadora: ¿Y cómo rendís después? ¿Te alcanza con lo que viste en clases?

Luis: A ver, de momento la mayoría de las cosas que estamos dando, yo ya las vi en la primaria o me las acuerdo, y los temas nuevos de Geografía, o Historia capaz que sí estudio un poco más.

Entrevistadora: Por ahora te va bien así, no necesitás... Bueno, y en las clases de Historia y Geografía, ¿discuten algunos temas, debaten?

Verónica: En Geografía no.

Entrevistadora: ¿No?

Verónica: Él explica

Entrevistadora: Nada más, no hay discusión, no hay debate

Varias voces: No, no.

Verónica: Con el de Historia, de estos temas qué pensamos y cosas así, sí hubo debate, pero no todo el tiempo.

Entrevistadora: ¿Todavía no surgieron temas para ir debatiendo?

Varias voces: No.

Entrevistadora: ¿Y en general las preguntas que se hacen en clase, sobre qué son?

Varias voces: Sobre el tema.

Entrevistadora: ¿Sobre el tema?

Paula: Sí, como por ejemplo hoy eran como dudas que nos surgen de lo que explicó el profesor.

Entrevistadora: ¿Y piensan o sienten que les es útil para algo lo que están aprendiendo en Historia y Geografía? ¿Para qué piensan que les sirve? ¿Les interesa o no?

Luis: A mí me interesa, pero no me parece que lo vaya a usar en la vida.

Daniel: Para qué voy a estudiar eso si no me va a servir.

Verónica: O en Geografía, yo no voy a decir “estoy parada en una meseta”, “estoy parada en la placa tectónica de Sudamérica”... “estoy en la placa tectónica...no sé”.

Entrevistadora: Como que por ahí no le encuentran mucha utilidad. ¿Pero vos decís que sí te interesa? (*a Luis*)

Luis: No, me gusta.

Paula: A mí también, pero no entiendo para qué me va a servir.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que te gusta?

Luis: A mí, Historia, San Martín todo eso no me gustaba, pero la Historia ahora me parece más interesante, cómo se formó....

Entrevistadora: ¿Y a vos qué te interesa más?

Paula: De Geografía no me interesa nada, pero de Historia tipo siempre me gustó la Historia, no sé.

Entrevistadora: ¿Y por acá chicos?

Daniel: A mí antes me gustaba Geografía, las Ciencias Sociales, porque me iba muy bien, pero ahora como me aburre la clase, son cosas que no me gustan. Lo que vimos a principio de año, sí me gustaba.

Entrevistadora: A principio de año, ¿en qué?

Daniel: Estuvimos viendo cómo se formó México...

Paula: Nos daba unas imágenes, y a partir de ahí teníamos que explicarlas todo el proceso, primero nos contó una leyenda, una teoría, una cosa así de cómo se formó México.

Entrevistadora: ¿Estamos hablando de qué?

Paula: Geografía. Y entonces ahí nosotros nos poníamos en grupo y vamos describiendo las imágenes.

Verónica: Y ese era el trabajo práctico.

Entrevistadora: ¿Eso estuvo interesante para vos? (*a Daniel*)

Daniel: Eso para mí sí.

Entrevistadora: ¿Te gustó?

Daniel: No sé, me gusta México, ver cómo se formó.

Entrevistadora: ¿Y a ustedes también les gustó ese trabajo práctico?

Varios: Y sí (*dudando*)

Entrevistadora: ¿A vos no? (*a Luis*) ¿Te aburrió, no te interesó?

Luis: No me interesó el tema, capaz que era muy largo lo que te traía.

Paula: No encontrábamos las palabras para describir todo lo que él quería.

Verónica: O sea, en una imagen teníamos que decir qué veíamos, veías un montón de cosas, pero el profesor después te decía que pongas otras cosas y no sabías qué poner.

Entrevistadora: Bueno, y para ir cerrando esto...si tuvieran que cambiar algo de las clases de Historia y Geografía, ¿qué cambiarían, qué piensan?

Paula: Como sentarnos.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Paula: Porque nosotros en otras clases nos sentamos en círculo y nos podemos ver las caras entre nosotros.

Entrevistadora: ¿Y para qué te serviría ver las caras?

Paula: No sé, porque si alguien hace una pregunta saber quién es....

Verónica: A mí me da igual.

Entrevistadora: En qué clase se sientan de otra manera?

Varias voces: En Ética y en Música.

Entrevistadora: ¿Y a ustedes chicos les gustaría sentarse en ronda? ¿Les da lo mismo?

Luis: Me da lo mismo.

Verónica: En Música rara vez.

Paula: No, siempre.

Entrevistadora: ¿Y además de sentarse en ronda qué cambiarían de las clases, particularmente de Ciencias Sociales, de Historia y Geografía?

Luis: En Geografía me gustaría que la clase sea un poco más como la de Historia.

Entrevistadora: ¿En qué sentido? ¿Qué diferencias encontrás entre una y otra?

Luis: Que en Historia vemos más el tema, en Geografía capaz (*lo interrumpen otras voces*)

Paula: En Geografía es como todo teoría, tipo tema que tenés que estudiar y no hay nada como ejemplos.

Verónica: No te da muchos ejemplos.

Entrevistadora: ¿El tema de los ejemplos a ustedes les sirve?

Varias voces: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Te gustaría que tuviera un poco más de ejemplificación?

Luis: No, no... eso capaz que...

Entrevistadora: ¿Como más dialogada decís?

Luis: Claro, más hablar y participar.

Entrevistadora: ¿Por qué, no participan tanto en las clases de Geografía?

Luis: No tanto.

Verónica: Salvo que el profesor pregunte algo.

Entrevistadora: ¿Y en las clases de Historia participan más?

Paula: Sí, se participa más.

Entrevistadora: ¿En qué clases participan más en las de Historia o...? (*mencionan Ética*) ¿En las de Ética participan más?

Verónica: En las de Ética participan todos, en Lengua todos también, la profesora nos hace leer, y decir palabras y nos va guiando.

Entrevistadora: ¿O sea que en Ética, Lengua y en Historia participan?

Varias voces: Sí.

Paula: Historia, de todas las clases que dimos, es la que menos participamos. En Ética porque te dan ganas de contar...

Verónica: Matemáticas...

Daniel: En Ética participan los mismos.

Entrevistadora: O sea... vos dijiste una cosa ahí que en Ética participan más contando....

Verónica: Sí.

Entrevistadora: ¿Y en las otras materias, cómo participan, cuentan cosas o hacen preguntas...?

Verónica: Depende de lo que está pidiendo el profesor.

Entrevistadora: Ahh, está bien....Porque son distintas formas de participar, contar o preguntar...Bueno, les voy a pedir un último favorcito, y es que en unas hojas blancas ustedes pongan las clases de Historia y Geografía, y ahí les pido que escriban lo que quieran sobre eso, de ésto que estuvimos charlando, lo que les surja de eso, lo que quieran poner. Es abierta la consigna....

Se entrega una hoja en blanco a cada estudiante para que escriban la reflexión personal sobre los tópicos conversados en la entrevista.

Entrevista a grupo de estudiantes - 1° de la Educación Secundaria.

Colegio Nacional “Rafael Hernández”.

Fecha: 9/09/2019

Duración: 37 minutos

Entrevistadora: Bueno, ¿me dicen sus nombres?

Ludmila, Bautista, Tiziana y Juan Martín

Entrevistadora: ¿De qué escuela vienen?

(los estudiantes mencionan sus escuelas primarias de origen)

Entrevistadora: *(Repasa las respuestas)* Vos venís de La Anunciación, vos del Centenario y ustedes dos de la Anexa....Y cuéntenme ¿cómo se encontraron en el secundario? ¿Qué diferencias encontraron con la primaria?

Juan Martín: Yo iba a jornada extendida, que es como cuando te preparás en matemáticas y otras materias que tenemos en la secundaria...y como que te iban adaptando al secundario.

Entrevistadora: Ah como que se parecía un poco a una jornada extendida...

Bautista: Sí, yo igual también iba

Entrevistadora: ¿Ibas a jornada extendida?

Bautista: No, no jornada extendida. Porque dependía si vos querías o no querías, era como, ponele, un taller.

Entrevistadora: ¿Y entonces no encontraste muchas diferencias acá?

Bautista: No.

Ludmila: Acá es mucho más libre que el anterior colegio. Además teníamos muy pocas horas libres, siempre nos ponían suplentes. Y acá si hay hora libre nos podemos ir a caminar un poco. Y es como mucho más libre.

Entrevistadora: Claro, ¿Y vos? *(se dirige a Tiziana)*

Tiziana: Yo las diferencias que encontré fue que hay materias que se me hacían muy fáciles en la primaria y ahora se me hacen super difíciles...Ciencias Naturales, que siempre la aprobaba y ahora la desapruebo. Matemáticas...bueno matemáticas ya me la llevé. Pero...Lengua también, generalmente la aprobaba y ahora la desapruebo. O Historia, que siempre desaprobaba y ahora apruebo.

Juan Martín: Como que son más difíciles...

Entrevistadora: ¿Son más difíciles?

Bautista: Depende de la materia, se te hace más fácil o más difícil. Y también depende del profesor.

Juan Martín: Y depende de cada uno.

Entrevistadora: ¿Y qué materias ustedes creen que se les hacen más fáciles?

Juan Martín: Francés...Aunque no tengamos francés, francés.

Entrevistadora: Francés vos...Matemáticas (*a Ludmila*) ¿vos? (*a Tiziana*)

Tiziana: Lengua o Historia.

Entrevistadora: (*repite*) Lengua o Historia. Y a vos qué materias se te hacen más fácil?

Bautista: Y ahora no tenemos, pero vamos a empezar a ver el año que viene, francés.

Entrevistadora: ¿Y por qué se les hacen más fáciles esas materias?

Juan Martín: Francés porque ya tenía en la primaria...

Bautista: desde 4°

(*Se superponen voces de Juan Martín y Bautista*)

Entrevistadora: Ah, ya como que sabías algo de francés por eso se te hace más fácil.

Bautista: Claro, igual si tenés que investigar alguien con el francés es a Sofía.

Entrevistadora: Ah, estudia aparte, va a un Instituto. Le va bien acá?

Bautista: Sí...Le enseña la mamá.

Entrevistadora: ¿Y vos?

Ludmila: Yo lo que estamos viendo en matemáticas ya lo vi el año pasado.

Entrevistadora: Ah, por eso te resulta más fácil matemática ahora.

Juan Martín: ¿No vino Nicolás?

Entrevistadora: Nicolás, no, no, estuve con otros chicos. Estuve con Gaspar y Daniel.

Juan Martín: No, porque Nicolás seguramente si venía ahora diría Inglés porque él iba hace un montón a inglés y lo que vimos ahora él ya lo sabe.

Entrevistadora: Ah... ¿Y a vos cuál te resulta más fácil? (*a Ludmila*)

Tiziana: Historia.

Entrevistadora: ¿Y por qué pensás que te resulta más fácil?

Tiziana: Es como que se me hace como fácil el tema....me interesa y además, como que se me hace más fácil.

Entrevistadora: Ahh ¿además es la que más te interesa Historia? ¿te interesan los temas que están trabajando?

Tiziana: Me interesa mucho y por eso se me hace más fácil. Y con Lengua y Literatura, me interesa el tema de la escritura y el tema de la escritura se ve mucho la ortografía...y es como que me gusta...y tenemos que leer y ahí si leo bien, se me hace mucho más fácil. Y también Lengua lo hago más rápido...Menos en los exámenes.

Entrevistadora: ¿En los exámenes tenés problemas?

Tiziana: Claro

Entrevistadora: ¿Qué te pasa?

Ludmila: Es como que me pierdo...y...

Bautista: Te bloqueás

Tiziana: Claro, como que estudio un poco y después....

Bautista: Sí, a mí me pasa lo mismo.

Entrevistadora: ¿A vos también te pasa lo mismo?

Bautista: Sí, igual desde tiempos antiguos me pasaba.

Juan Martín: Igual para que no pase eso tenés que ir haciendo...

Bautista: ejercicios.

Juan Martín: ejercicios, y eso...

Entrevistadora: Claro, Y las materias que les resultan más difíciles, ¿cuáles son?

Tiziana y Bautista: Matemáticas

Ludmila: Ética.

Juan Martín: Ética

Entrevistadora: ¿Ética?

Bautista: A mí no, pero me cae más o menos el profesor.

Entrevistadora: ¿Y por qué les resultan más difíciles esas?

Bautista: No sé, ahora como que lo entiendo más, el año pasado era más difícil.

Entrevistadora: ¿Matemáticas?

Bautista: Claro

Entrevistadora: Ahhh.

Ludmila: Yo muchas veces no sé qué decir....

Juan Martín: Inglés no me gusta, no sé por qué.

Entrevistadora: ¿Y qué pasa cuando ustedes no entienden algo? ¿Qué hacen? ¿A quién piden ayuda? ¿Cómo lo resuelven?

Juan Martín: Le pregunto al profesor.

Entrevistadora: Le preguntás al profesor cuando no entienden algo... ¿Por allá?

Tiziana: A mí siempre me costó Matemáticas, no sé...como que me costó.

Entrevistadora: ¿Te costó Matemáticas? ¿Y cómo fuiste resolviendo las cosas que no entendías de Matemáticas?

Tiziana: Iba estudiando, iba a particular y así.

Entrevista: ¿Y con los profes de la escuela? ¿No les podés preguntar?

Bautista: Depende el día, martes o miércoles que va Mabel. Los miércoles sí le pregunto a ella si no entiendo algo

Entrevistadora: ¿Qué es una profe de acá, de Matemáticas?

Tiziana: A mí como a veces no entiendo mucho el tema, me toma otro examen.

Entrevistadora: Claro, ¿te toma como aparte, otro tema?

Bautista: Otro tema. Un anterior tema.

Entrevistadora: Ah, como para poder reforzar los temas anteriores.

Tiziana: Claro

Entrevistadora: ¿Y qué cosas a ustedes les ayudan a entender mejor los temas en general, cuando no comprenden? ¿Cómo se organizan con el estudio?

Juan Martín: Ver cómo lo hacen los demás para intentar ver si está bien o mal lo que vos hiciste.

Entrevistadora: ¿Los demás, tus compañeros?

Juan Martín: Sí.

Entrevistadora: ¿Piden ayuda a sus compañeros?

Juan Martín: A veces. O sea, imaginate de que hicimos una tarea de matemáticas, y no sabés si está bien pero....

Bautista: De los errores se aprende.

Juan Martín: Sí, eso.

Entrevistadora: ¿Pero le piden ayuda a otros? ¿Miran los otros...?

Tiziana: No, yo los leo, apunto en la clase y ahí...en Historia hago eso...

Entrevistadora: En Historia ¿Qué hacés?

Tiziana: Hago un resumen con los temas y después lo voy repasando unos días, pero ya antes de entrar a rendir, lo repaso.

Entrevistadora: ¿En qué te ayuda eso?

Tiziana: Para memorizar mejor los temas.

Juan Martín: Yo creo que en Historia, si estudio o no estudio, me saco la misma nota.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Juan Martín: Porque en el que no estudié me saqué un 6,64/54 y en el que había estudiado me saqué un 6. Pero después le dije una respuesta al profesor oral, y me levantó la nota.

Bautista: Sino también si no sabías algunos temas...Yo me saqué un 5, pero le dije una parte oral al profesor y me subió un punto y le di un trabajo para que me suba algún punto.

Entrevistadora: ¿En Historia?

Bautista: Sí.

Entrevistadora: Tuvieron un examen hace unos días ¿no? en Historia

Varias voces: Sí.

Entrevistadora: ¿Y cómo les fue en ese examen? Era con carpeta abierta, podían tener la carpeta...

Juan Martín: Igual con todo todo con la carpeta. Era un medio de lo que hablaron en clase, un cuarto de las fotocopias y un cuarto de lo que nosotros ya nos acordábamos.

Entrevistadora: ¿Y cómo les fue?

Varias voces: Bien.

Entrevistadora: ¿Todos aprobaron? ¿Vos también?

Juan Martín: Con 6 y con 7, con 7.

Bautista: Yo le di el trabajo al profesor a ver si me subía un punto.

Juan Martín: Con 8 en realidad porque yo también le di el trabajo.

Entrevistadora: ¿Y cómo les resultó en ese examen?

Ludmila y Bautista: Fácil.

Entrevistadora: ¿Les gustó hacer ese tipo de examen? ¿No estaban acostumbrados?

Bautista: No.

Ludmila: En clase habíamos hecho todas las actividades...tipo en cada clase hablábamos de las respuestas.

Entrevistadora: ¡Ah! Lo que les tomó fue lo que estuvieron charlando en clase....

Ludmila: Sí.

Bautista: El profesor prefiere aclarar las cosas en clase que después andar diciéndolo personalmente.

Entrevistadora: Claro... ¿Y en las clases de Historia y Geografía? ¿Ustedes los temas ya los sabían o son nuevos? Algo de lo que están charlando en Historia y Geografía....

Varias voces: No, todos nuevos.

Entrevistadora: ¿Todos nuevos? ¿En Geografía también?

Varias voces: Sí, todos.

Entrevistadora: ¿Y qué temas están trabajando ahora?

Juan Martín: En Geografía climas.

Entrevistadora: ¿Y en Historia qué están trabajando?

Tiziana: Mesopotamia, los griegos ¿puede ser?

Juan Martín: No, no me acuerdo cómo se llamaban...

Ludmila: Los Súmeros.

Entrevistadora: Los Súmeros...

Juan Martín: Las primeras civilizaciones.

Entrevistadora: ¿Y cómo trabajan en general en Historia y Geografía? ¿Cómo son las clases?

Ludmila: Siempre leemos las fotocopias y después lo aclara el profesor.

Entrevistadora: En Historia, ¿y en Geografía también?

Ludmila: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las diferencias entre Historia y Geografía en las formas de trabajar?

Juan Martín: Para mí es más fácil Geografía que Historia

Ludmila: En geografía te da como una tarea, y después leyendo la fotocopia te dice lo que tenés que hacer y después explica todo.

Entrevistadora: En Geografía te da una fotocopia y un trabajo sobre esa fotocopia, sobre ese texto...

Ludmila: Claro. Después lo explica todo.

Entrevistadora: Bien, y en Historia, lo hacen...

Bautista: Lo hacemos oral.

Entrevistadora: ¿Y cómo les resulta más fácil, de una manera u otra, les sirve de las dos?

Tiziana: Oral...a mí me es más fácil memorizar todo.

Entrevistadora: ¿Vos estabas diciendo que Geografía te resultaba más fácil?

Juan Martín: Depende del profe...Porque tenés el profe de Historia que nos va dando fotocopias y nosotros tenemos que decir todo lo que nos acordamos oral, y eso me resulta más difícil. Y lo de Geografía, si nos da una fotocopia o algo, o no nos da ninguna, me resulta más fácil porque los mapas y todo eso ya...

Bautista: Claro, porque desde el primer trimestre trabajamos todo con los mapas y es más fácil acordarse de los mapas que acordarse de (...) y todo eso...

Entrevistadora: ¿Y trabajan en general solos o en grupos? En Historia y Geografía.

Ludmila: En Historia en grupos, en Geografía individual.

Entrevistadora: En Historia en grupos, en Geografía individual...

Ludmila: Bah, en Historia entre todos.

Entrevistadora: Ah, toda la clase...Y en Geografía lo hacen más individual, aunque hicieron algunos trabajos en grupos, ¿no?

Varias voces: Sí, sí.

Bautista: Y dependía de esa nota qué nota te iba al boletín

Entrevistadora: Y cuando arman los grupos ¿siempre son los mismos o van cambiando?

Bautista: Vamos cambiando

Juan Martín: Algunos son siempre los mismos.

Entrevistadora: ¿Y les ayuda trabajar en grupos o prefieren trabajar solos?

Varias voces: *Algunos responden en grupo, otros individual*

Entrevistadora: ¿A ustedes les resulta más cómodo individual? ¿Por qué?

Ludmila: No sé, porque hay veces que tenés que esperar más tiempo, tardas más, o alguien tiene que dictar algo.

Juan Martín: O si alguien se pierde, y tenés que empezar a dictar, perdés más tiempo.

Ludmila: Claro

Entrevistadora: ¿Y a ustedes por qué les gusta más trabajar en grupo?

Bautista: Porque depende también de las explicaciones...o de vos mismo si lo entendés o no lo entendés. Y de nuestros compañeros, de sus respuestas y con sus respuestas lo entendés, y así.

Entrevistadora: ¿Cómo se dan cuenta cuando entienden algo? ¿Cómo se dan cuenta que entendieron?

Ludmila: Cuando podés resumir todo el tema y sin estudiar.

Entrevistadora: ¿Cómo sería?

Ludmila: Viene alguien y te pregunta y más o menos lo entendés...y cuándo te pregunta por qué pasó ésto y lo explicás bien. Ahí te das cuenta.

Entrevistadora: O sea, ¿cuándo lo explicás, lo entendés?

Ludmila: Claro.

Entrevistadora: Como que te das cuenta cuando lo explicás que lo entendiste...

Ludmila: Por ejemplo, en Naturales al principio yo no entendía el tema, pero no sabía cómo explicar...Teníamos que explicar dos tipos de energías, entonces yo no lo entendía, después al final entendí...y lo pude explicar.

Juan Martín: Y empezó a sonar una ráfaga de respuestas.

Entrevistadora: Como que te salen las respuestas así...

Tiziana: Yo me dí cuenta en Matemáticas, cuando el profe me pregunta algo y lo puedo responder todo, sin pensarlo demasiado.

Bautista: Igual si está bien o mal la respuesta, no te van a decir nada porque después lo vamos a aprender cuando explique el profe.

Entrevistadora: Bueno, pero a veces te das cuenta si está bien o mal la respuesta porque por ahí el profe te dice... ¿Y qué cosas les ayudan a ustedes a entender mejor los temas? ¿Cuándo los profes hacen qué tipo de actividades?

Juan Martín: Para mí que den un ejemplo,

Ludmila: Sí, se nota bastante.

Entrevistadora: ¿Por ejemplo en qué clases?

Varias voces: En Historia.

Entrevistadora: ¿En Historia da ejemplos?

Juan Martín: Con las energías vimos ejemplos.

Entrevistadora: ¿Con las energías?

Varias voces: En Naturales.

Juan Martín: Porque había uno del ciclista que tenía potencial y cinética,

Ludmila: Claro, todos los ejemplos.

Juan Martín: Creo que cuando estaba subiendo tenía potencial y cuando estaba bajando cinética.

Ludmila: No, al revés, hacia arriba, cuando subía era cinética.

Entrevistadora: ¿Vos qué ibas a decir? ¿Qué los ejemplos no te ayudan?

Tiziana: No

Entrevistadora: ¿Qué te ayuda? ¿Cuándo los profes hacen qué?

Bautista: Las palabras.

Tiziana: No, más que nada cuando dan una fotocopia y después nos hacen preguntas de las fotocopias, lo vamos respondiendo entre todos y después, cuando alguien responde algo, me queda claro... Y después, por ejemplo, el profe me hace una pregunta a mí y yo sé la respuesta y tiene el contenido de la pregunta que anteriormente le hizo a todos mis compañeros, ¿me explico?

Entrevistadora: ¡Ah! Cuando el otro compañero responde algo, a vos te ayuda a poder entender mejor...

Tiziana: Claro.

Entrevistadora: ¿A ustedes les ayuda trabajar con textos, con fotocopias?

Varias voces: Sí.

Juan Martín: Me resulta más fácil.

Entrevistadora: ¿Por qué? ¿Por qué piensan que les resulta más fácil?

Juan Martín: Porque está todo ahí prácticamente, está todo en la fotocopia.

Entrevistadora: ¿Hay materias en las que no trabajen con textos, con fotocopias?

Varias voces: Ehh... (*piensan*)

Bautista: Lengua. Porque la mayoría de las clases dicta y eso.

Entrevistadora: ¿Y en Historia y en Geografía sí trabajan con fotocopias?

Varias voces: Sí

Bautista: Y en Naturales.

Tiziana: Sí pero igual a mí me resulta mejor cuando el trabajo es grupal... todos.

Entrevistadora: Ah, el trabajo grupal... O sea, la discusión, el intercambio que hacen en el aula.

Tiziana: Sí

Bautista: Sí, computación es la que casi nunca...

Entrevistadora: ¿Cómo?

Bautista: Computación es la que no nos da fotocopias.

Entrevistadora: ¿Y a ustedes también los ayuda cuando hacen discusiones en el grupo, en el aula, los ayuda a entender los temas?

Varias voces: Sí.

Ludmila: Sí, sobre todo cuando alguien hace una duda y aclara a todos.

Entrevistadora: Ah, como que por ahí era una duda que tenían todos, o la mayoría, y ustedes también la tenían.

Ludmila: Las típicas preguntas que no sabés cómo preguntarlas... tipo, pero cómo pasa eso? pero no sabés cómo preguntar, entonces...

Juan Martín: A veces no sabés cuándo preguntar... Hay veces que el profesor está haciendo algo muy importante y que vos le interrumpas...

Entrevistadora: ¡Ah! ¿Y qué pasa cuando no pueden preguntar? ¿Se la guardan la pregunta para después, se acuerdan?

Tiziana: Me la guardo.

Entrevistadora: Te la guardas... ¿Y a vos también te ayuda la discusión, cuando participan en clase...?

Bautista: Sí.

Entrevistadora: ¿Y en Historia y en Geografía cuáles son los temas que más les interesa trabajar?

Varias voces: Ninguno.

Juan Martín: En Geografía, lo de los climas, está bueno.

Entrevistadora: ¿A vos, en Historia y Geografía, qué temas te resultan interesantes?

Tiziana: En Historia cuando vimos lo de la Mesopotamia... y todo eso, el paleolítico... Y en Geografía lo de los tiempos me parece...

Entrevistadora: ¿Y a vos, los climas?

Bautista: Los climas, sí.

Entrevistadora: ¿Y a vos, Ludmila?

Ludmila: En Historia la Mesopotamia y en Geografía lo de los tiempos.

Entrevistadora: ¿Y cómo les fue en este trimestre en Historia y en Geografía?

Varias voces que se superponen.

Bautista: Pasa que yo aprobé los dos y me fue bien.

Entrevistadora: ¿Ustedes?

Juan Martín: Yo en Historia todavía no sé.

Entrevistadora: ¡Ah! Porque se llevó el trabajo. ¿Y en Geografía?

Juan Martín: En Geografía me saqué un 4.

Entrevistadora: Yo les pregunto mucho sobre Historia y Geografía porque como estuve haciendo las observaciones en esas materias, quiero entender cómo son las clases... ¿Qué cambiarían de las clases de Historia y Geografía?

Bautista: Que los profesores no griten.

Entrevistadora: ¿Qué los profesores no griten tanto?

Juan Martín: Que el de Geografía no sea tan serio.

Tiziana: En Historia no cambiaría nada...en Geografía más nada los trabajos.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Tiziana: Porque son más que nada...individuales, tengo que hacer todo sola y no sé, como que me aburro. Me gusta más discutir, debatir....

Bautista: Como en Historia.

Tiziana: Como hacemos en Historia

Entrevistadora: A vos te ayuda eso de discutir con otro, debatir, preguntar, te ayuda, que trabajar sola, individual...

Tiziana: Sí.

Entrevistadora: ¿A ustedes también les pasa lo mismo? Cuando trabajan solos, ¿les resulta más aburrido?

Juan Martín: Sí.

Bautista: Sí. Me resulta más aburrido cuando trabajo solo, no sé, porque no tengo nadie con quien hablar....Cuando trabajas con otro también te reís, lo hace más divertido trabajar en grupo.

Entrevistadora: ¿Y no se distraen cuando trabajan en grupo?

Bautista: A veces.

Juan Martín: A veces sí, a veces no. 50 y 50.

Bautista: Claro, yo siempre hago un grupo con Valentina y Morena, pero con ella es como que me distraigo mucho. Valentina es la que no se pone tan seria en el lugar de ponerse a trabajar...entonces sí

Entrevistadora: ¡Ah! Se dispersa más...

Bautista: Claro.

Entrevistadora: Y ahí te distraes y no terminan.

Bautista: Anteayer nos pasó que estábamos haciendo un trabajo de Naturales, creo, y toda la primer hora, o las dos horas, estuvimos todo el tiempo hablando y en diez minutos hicimos el resumen de un texto.

Entrevistadora: ¿Y cómo salió ese resumen? ¿Está bien? ¿Lo entendieron?

Bautista: No sé, lo tiene la profesora. Pero sí, lo entendimos.

Entrevistadora: Bueno, así que les gusta más trabajar en grupo. ¿A vos me parece que te gusta más trabajar más solo?

Juan Martín: Sí, individual.

Bautista: Igual estaría más bueno que los profesores elijan los grupos porque así conocés otras personas y eso...

Entrevistadora: Ah, que los profes cambien los grupos...

Bautista: Porque te dan la oportunidad de conocer a tus compañeros que no conoces o no te hablás tanto. Después con ellos dos, no me hablo tanto. Entonces como que....

Entrevistadora: Claro, porque encima ustedes se están conociendo todavía. Porque ustedes no se conocían antes. Porque el grupo es nuevo---

Bautista: Algunos.

Entrevistadora: ¿Cómo algunos?

Bautista: Porque fuimos a la Anexa.

Entrevistadora: Claro, algunos se conocen porque compartieron división en la Anexa, pero en general es un grupo que se armó nuevo, algunos se conocerían más, algunos menos. Pero está bueno que por ahí intercambiar los grupos les ayude a ustedes a conocerse también, ¿no?

Cuentan que en el salón, todos los bancos están llenos de chicles pegados.

Entrevistadora: ¿En qué clases son en las que participan más ustedes?

Tiziana: En Historia, Ética y Lengua y Literatura.

Bautista: En Ética.

Ludmila: En Lengua y Literatura.

Juan Martín: En Matemáticas.

Entrevistadora: ¿En Matemáticas participás más?

Entrevistadora: ¿Y cómo participan? ¿Hacen preguntas, responden?

Bautista: Respondemos...En Ética, es como más libre, vamos haciendo todo tipo de debates.

Entrevistadora: Claro, ¿Y Vos en Historia participás más?

Tiziana: En Historia cuando el profesor pregunta y explicás, o cuando tengo una duda y pregunto, y así.... O también sino en Lengua y Literatura, nos da muchos trabajos para hacer en el pizarrón, o lo hacemos en la carpeta y después corregimos en el pizarrón y ahí como que trabajamos mucho. ¿Qué otra materia había dicho? Ah, sí, Ética. En Ética yo me peleé con el profesor....

Entrevistadora: Te peleaste?

Tiziana: No, no me peleé, como que discutí. Por el tema...

Entrevistadora: ¿Estaban dando qué tema?

Tiziana: El tema del aborto

Entrevistadora: Y vos discutiste con el profesor...

Tiziana: Sí.

Entrevistadora: ¿Y ahí pudiste participar, pudiste exponer tu opinión?

Bautista: Demasiado.

Tiziana: (risas) Sí. Es como que metimos el tema del aborto y la separación del Estado y...

Ludmila: O sea, empezamos a poner en el pizarrón todo lo que tenía el tema del aborto y o sea, fue todo un quilombo el salón. Que bla, bla, bla, que ésto, que el otro y discutiendo. Un re quilombo.

Tiziana: Y como estábamos con el tema de la separación del Estado y la Iglesia...Y el mismo profesor había dicho que si separamos la Iglesia del Estado los religiosos no iban a poder votar y yo ahí fue cuando me re enojé, como que no entendí la opinión.

Bautista: Pero si los religiosos es donde más meten que están en contra del aborto. Pero también depende de la persona porque no importa si sos religioso o no sos religioso.

Tiziana: Mi abuela que es religiosa y está a favor del aborto. Y tengo otra abuela que tiene otra religión y nada que ver y está en contra del aborto.

Bautista: Claro, pero igual depende de la persona, depende también de sus opiniones.

Entrevistadora: Pero volviendo a la clase ¿ahí discutiste con el profesor?

Tiziana: Sí.

Entrevistadora: Y en general en las clases donde más participan es en Ética... ¿y en Historia también?

Bautista: Yo para mí, en el segundo cuatrimestre estuve más participando en Ética y en Lengua y Literatura. Estuve participando mucho en Literatura y en Ética.

Entrevista: Y cuando participan ¿les ayuda a entender mejor?

Varias voces: Sí, sí.

Bautista: Ponele porque vos decís algo, que no lo entendiste bien, y después habla otro y te hace más fácil la respuesta.

Entrevistadora: Y cuando tienen alguna pregunta ¿les ayuda cuando el profesor responde en general?

Varias voces: Sí.

Juan Martín: Cuando vos querés decir una respuesta, o sea que la pregunta la hace el profesor, y vos la sabés pero otro la dice.... y estaba bien lo que dice él, pero lo que ibas a decir vos no, entonces te ahorraste de decirla...

Entrevistadora: Y aprendiste cuando lo dijo.

Juan Martín: Claro.

Entrevistadora: Bueno, lo último que les quería preguntar es: ¿piensan que les sirve para algo los temas que ven en Historia y Geografía? ¿Piensan que les son útiles?

Varias voces: No, no.

Entrevistadora: ¿No? ¿Son útiles los temas que están trabajando? ¿Les sirve para algo más de estudiarlo en la escuela y rendirlos en el examen?

Juan Martín: Energía.

Bautista: El tema de energías en Naturales sí, pero después tipo la Mesopotamia, en Historia y en Geografía, para mí no.

Juan Martín: En realidad depende porque si vas a un lugar muy anticuado, como de bastantes años, y como vos ya viste historia y ya viste los que había dicho el profesor, ahí sí.

Tiziana: Para mí sí sirve porque a mí en general me gusta como saber muchas cosas porque me gusta, no sé, me siento más poderosa...no sé decirlo de otra manera... y es como que me sirve, sí.

Entrevistadora: Saber más... sos curiosa con el conocimiento.

Tiziana: Claro

Entrevistadora: ¿Y a vos? ¿Crees que te sirven los temas que ves en Historia y Geografía?

Juan Martín: Historia no mucho, total siempre me quedo en mi casa, no estuve en ningún lado. Y después Geografía más o menos; me gusta mucho sobre los países, me gusta bastante, pero más o menos.

Entrevistadora: Más o menos... ¿Vos crees que te sirve? Me dijiste que no....

Ludmila: Depende. Geografía puede ser porque a mí me interesa mucho... yo porque cuando sea grande quiero viajar y tipo... es como lo que más me sirve. Pero Historia no...los temas

Entrevistadora: Pero en Historia, además estuvieron... yo vi que los profes trabajan mucho cómo es el trabajo del historiador, ¿no?

Varias voces: Sí.

Entrevistadora: Cómo se construye el conocimiento en Historia, eso lo estuvieron trabajando mucho. El profe les hace preguntas, porque lo que vi en clases, sobre cómo es el trabajo del historiador, no sólo del tema que están viendo sino de cómo se investiga en Historia, cómo se genera el saber en Historia.... ¿Eso les resulta útil, les hace pensar en algo?

Voces: No.

Juan Martín: Yo no creo que sea historiador.

Bautista: Geografía me puede servir lo de los mapas porque cuando salga de la escuela, cuando tenga 18 más o menos, me voy a ir a vivir a España.

Entrevistadora: Te vas a ir a vivir a España...por eso te sirven los mapas....

Tiziana: A mí no me resulta... no pensé que iba a ser historiador, como dijo él, pero sí me gusta el tema...y ponele si ves una escritura muy antigua sabés...

Bautista: Puede ser que estés caminando por un lugar, y que encuentres algo que no sabés qué es...Pero el que sabe Historia sabe lo que es. Puede ser que esa cosa para alguien no sea nada, porque no sabe de Historia y no sabe nada de eso. Pero para vos puede ser algo...puede ser un tesoro o algo.

Entrevistadora: Claro...puede ser...pero también porque somos nosotros hoy, las sociedades, tienen mucho que ver en cómo fueron en el pasado, no?

Bautista: Sí.

Entrevistadora: Entonces conocer cómo fueron hace entender cómo son ahora, o por qué son como son, o por qué pasan las cosas que pasan. Ustedes por ahí están viendo ahora historia muy antigua ¿no?

Juan Martín: Creo que el año que viene vamos a ver Roma.

Entrevistadora: ¿El año que viene van a ver Roma? ¡Qué interesante!

Al finalizar la entrevista, se les pide a los estudiantes que escriban en una hoja la reflexión que les surja, o lo que quieran mencionar sobre “las clases de Historia y Geografía”.

ANEXO IV

Reflexiones escritas por estudiantes - 1° de la Educación Secundaria. Colegio Nacional “Rafael Hernández”.

“Las clases de Historia son como más por una parte aburrida si es que no te interesa el tema pero aprendés y eso lo tenés que valorar porque depende de vos si querés saber de historia cosas, historias antiguas etc. Y hay carreras que tienen que ver con la historia antigua y así y las clases de Geografía me gustaría que fuesen más grupales o más divertida”.

“Historia: historia para mi opinión son una de las materias más fáciles porque hacemos todo grupalmente y me resulta más entretenido y fácil.

Geografía: no me resulta una materia entretenida porque hacemos todo individualmente”.

“Las clases de historia y geografía se entienden bien, y en historia sobre todo cuando hablamos y debatimos entre todos. Pero en Geografía se entiende más con las tareas que hacemos y cuando trabajamos con mapas. En ambas usamos fotocopias que también ayudan”.

“En Geografía lo que me gustaría sería que se hable, que se debate y así... Porque cuando el profesor explica solo nos hace preguntas y las copia en el pizarrón, y me gustaría que se hable más. Y en Historia me gusta porque lo hablamos, el profe lo explica todo y lo puedo entender”.

“Las clases de Historia es una clase que de un tema pueden salir muchas preguntas pero siempre relacionadas con el tema.

Geografía es un poco más tipo explica copiamos y listo”.

“Geografía: En Geografía las clases suelen ser un poco más teóricas que en Historia, y por eso avanzamos más rápido en los temas, pero en Historia la clase suele ser más atractiva e interesante porque debatimos y explicamos más”.

“Lo que más me gusta de Geografía fue lo de los climas porque si te vas a un lugar desconocido podés saber cómo es el clima. Y en Historia creo los Súmeros porque hablo o escribo con los textos e los Súmer (primeras civilizaciones)”.

“Las clases de Historia y Geografía

-Son copadas

-A veces las de Geografía son aburridas

-Me gustan”.

ANEXO V

**Entrevista a Profesor de Historia- 1° de la Educación Secundaria.
Colegio Nacional “Rafael Hernández”.
Fecha: 28/08/2019
Duración: 25 minutos**

Entrevistadora: Acerca de tu formación, ¿Vos sos profe de Historia?

Profesor: Profe de Historia, estudié acá en la Universidad y en esto.

Entrevistadora: Hiciste la Maestría...

Profesor: Hice la Maestría en Educación y estoy ahí viendo cómo la cierro a eso.

Entrevistadora: Y acá en el colegio cuánto...

Profesor: En el cole yo empecé en el año 2015, empecé con una suplencia y bueno después hubo una jubilación ahí masiva, me propusieron tomar primero cursos de la mañana, yo....

Entrevistadora: ¿Más grandes?

Profesor: Más grandes. Yo siempre trabajé con chicos más chicos y siento como que tengo más facilidad, me siento más cómodo en ese espacio, de hecho tengo todos primeros.

Entrevistadora: Ah eso, acá en el colegio tenés primeros.

Profesor: Acá en el colegio tengo primeros y en otras escuelas, también tengo primeros. Soy profesor de primer año.

Entrevistadora: ¿Y en particular en este grupo de Primero Décima, ¿cómo lo ves, qué características ves en el grupo?

Profesor: Mirá tiene una particularidad. Yo una de las primeras cosas que hago en mis primeras clases, cuando voy mirando la lista, para relacionarme, para aprenderme los nombres con las caras, todo eso, pregunto de qué escuela vienen para ver cuántos son de la Anexa⁴, porque siempre hay un componente importante de la Anexa, y cuántos vienen de colegios que no son de la Universidad, de pre grado, y cuántos vienen, por ejemplo, de formación del sistema público provincial, y cuántos vienen del sistema de gestión privada. Pero tiene una particularidad este grupo, salvo un caso, todos los pibes vienen de escuelas de gestión privada...

⁴ Escuela graduada “Joaquín Víctor González” (Anexa) es una escuela de pregrado perteneciente a la UNLP.

Entrevistadora: Ah, mirá...

Profesor: Digo, podría no indicar nada, pero para mí es un dato, para mí es un dato ese.

Entrevistadora: Y en relación a esto que decís que comparten esa característica, ¿qué ves en relación a los conocimientos que tienen de Historia, o qué traen ellos?

Profesor: Sobre eso, el conocimiento previo, Historia del nivel primario es una Historia muy basada en la cronología, y en la historia nacional, una historia que está recontra demodé, bien decimonónica. Entonces cuando presenta el conocimiento histórico como una posibilidad de hacer ciencia, de hacer específicamente ciencia social, y que dé un debate, y que dé distintas ideas, y que no importa tanto el pasado sino que importa cómo construimos un discurso en el presente mirando el pasado, cuesta un poco esa idea. Por eso yo siempre, esta unidad que vos viste, que yo siempre juego un poco con este texto, que es un texto re polémico, el de Harari, porque él usa la prehistoria para justificar un montón de concepciones que tiene el tipo sobre el presente ¿no? El tipo es vegano, yo estoy re lejos de eso, pero él es vegano, está en contra del maltrato animal, entonces utiliza a la revolución neolítica, como diciendo las víctimas son los animales, para hablar del presente. Esto es una excusa. El texto finalmente, o el contenido específico, el peso disciplinar de la prehistoria a mí mucho, mucho no me importa. A mí lo que me importa es que los tipos puedan relacionar que hay un uso del pasado sobre el presente. Y eso creo que lo logro.

Entrevistadora: Yo veo, y eso te iba a preguntar en relación a los objetivos que te propones, o a los propósitos porque en varias oportunidades te escuché en la clase decir: “Bueno, esto es lo que hace un historiador, o esto que están haciendo ustedes, estas preguntas o estas hipótesis que están haciendo, es lo que hace un historiador”, y creo un poco que tus objetivos tienen que ver con eso ¿no?

Profesor: Claro, en realidad digamos no importa tanto desde mi planificación, desde mi forma de entender la historia escolar, no me importa tanto el contenido disciplinar. El contenido disciplinar está en los dispositivos móviles, está en Wikipedia, está en los libros. Sino que lo que importa más es entender cómo es el trabajo del historiador, que eso sí solamente lo puede enseñar alguien que conoce cómo trabaja un historiador. Ahí está puesto todo el énfasis mío. Y en todos los núcleos temáticos, yo veo eso. Y en la evaluación, que es lo que viene ahora, precisamente la estoy terminando de armar, me cuesta bastante armar las evaluaciones porque busco de que sea algo equilibrado, que tenga que ver y que tenga un sustento digamos. Lo que voy a tratar de hacer es ponerlos a ellos en un rol de historiador y hacerlos trabajar con una fuente y a partir de una fuente que ellos puedan construir un discurso histórico de tres cuatro líneas, una producción escrita sobre la fuente. En ese esquema estamos. Me fui un por las ramas.

Entrevistadora: No, no, pero eso que me decías, igual te iba a preguntar sobre la evaluación. Porque el otro día les adelantaste que la evaluación iba a ser con los textos

y que no iba a ser una evaluación como ellos se la esperaban. ¿Qué es lo que vos esperás evaluar, digamos?

Profesor: Me trato de correr un poco del esquema de la calificación, aunque lo necesitamos, no importa, después veremos qué nota tiene eso. Pero a mí lo que me importa que es que ellos puedan darse cuenta si entendieron algunas de las cosas que yo pretendo que entiendan, por ejemplo, cómo trabaja un historiador. Si yo logro detectar que en ese análisis de la fuente veo que laburaron como trabaja un historiador, lo entendieron. Eso es un diez. Entonces ya no importa tanto el peso disciplinar, lo disciplinar en algún momento si les interesa la prehistoria lo irán a buscar. Pero no puedo, a mí me hace bastante ruido pensar en la historia, y es un problema en general cuando enseñás historia, qué pasa con el contenido...

Entrevistadora: Tan enciclopedista

Profesor: Claro, tan enciclopedista. Historia tiene mucho de eso, ese discurso medio holigorístico, y en el divorcio entre lo que aprendemos en la Facultad. Y después lo que pasa en la escuela, y ese divorcio no sé, no lo podemos romper. Bueno, voy un poco camino a eso. Suena medio caótico, es cuestionado, otros colegas, profesores me lo cuestionan. Porque yo lo que enseño en realidad es un oficio, el oficio de historiador, no enseño historia digamos, contenido histórico. Con los chicos a mí lo que me interesa es que aprendan a pensar como historiadores y eso me lleva todo un año. Y está bien, bárbaro, vamos por ese lado. Pero hay una mecánica, hay una técnica que me parece que está bueno.

Entrevistadora: Que vos lo marcás bastante...

Profesor: Todo el tiempo.

Entrevistadora: Lo marcas bastante.

Profesor: Y ellos empiezan...no se dan cuenta, porque estamos pensando históricamente. Entonces, una de las primeras clases empezamos a hablar del colegio, ellos se hacen la idea que ellos vienen acá, de esto, acá se puede hacer una historia de esto. ¿Por qué esos libros ahí? ¿por qué esa madera, por qué los techos tan altos? ¿qué está queriendo mostrar este edificio así? Y cómo hay marcas del tiempo, marcas...esa foto, esa foto es la primera promoción del Colegio Nacional, ¿y dónde están las mujeres ahí? No están, porque este era un colegio de varones... el Liceo⁵, el Liceo de Señoritas. Entonces hacerlos conectar el presente y el pasado y cómo conjugar eso es un ejercicio que está buenísimo. Es historia, sí. No es historia clásica escolar, pero ahí hay una disputa de sentido. Yo estoy parado desde un lugar, y ese lugar...

Entrevistadora: Igual comparto, lo que quieran saber después del contenido lo pueden ir a buscar a cualquier lado. Y el hecho de que vos lo transmitas, no significa que después eso les vaya a repercutir en el aprendizaje.

⁵ El Liceo "Víctor Mercante" y el Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", junto con el Colegio Nacional "Rafael Hernández" son los tres colegios secundarios de pregrado de la UNLP.

Profesor: O lo aprendan. Porque este colegio, particularmente este colegio, no sé cómo será en el Bachillerato o en el Liceo, pero particularmente en este colegio, hay una tradición muy, tiene una densidad, y un peso tremendo.

Entrevistadora: Soy ex alumna de este colegio...

Profesor: Acá, yo en un momento osé decir que para mí no era tan importante enseñar Mesopotamia, que lo sigo enseñando, que no era tan importante...por qué no vamos más a problemas generales, empezamos a trabajar alguna cuestión de fuente y la profesora que tuve (por ahí vos también la tuviste) casi me mata.

Entrevistadora: Hay un peso...

Profesor: Hay un peso de lo disciplinar pero muy fuerte y muy resistido. Y entonces empieza a aparecer la idea de que se facilitan las cosas, de que acá hay un discurso facilista porque “vos no enseñás historia, vos enseñás el oficio de historiador”. Pensar históricamente es pensar historia y es mucho más amplio. Y el contenido termina siendo un poco una excusa para poder pensar en otra clave. A mí lo de la linealidad histórica...

Entrevistadora: ¿Eso es que hay una tradición muy fuerte en relación a una enseñanza más cronológica, el calendario...?

Profesor: Exacto. Con el calendario. Que lograr estrategias de poder pensar en las cosas a través del tiempo, y esa es una disputa. Yo estoy parado, pedagógicamente estoy como re parado y la defiendo a morir y fui a concursar mis horas con ese paradigma.

Entrevistadora: Igual en la clase se nota, es muy interesante... Y lo otro que te quería preguntar era en relación a la dinámica de la clase ¿qué estrategias vos crees que sirven, que les ayuda a ellos para comprender mejor los temas?

Profesor: A mí hay una estrategia que es la que más uso, y a veces es la que más tiempo consume, y es objeto de reflexión sobre mi práctica, a veces voy viendo en función de cada grupo. A mí con este grupo lo que me sirve mucho, es la lectura en clase. Leer en clases, uno a veces dice: “Que lean solos”, pero leer en clase a mí me parece que genera una apertura y una comprensión de los textos que yo creo que es útil, que a ellos le sirve.

Entrevistadora: Leer en clase, ¿te referís a la lectura dialogada de manera grupal, o los hacés leer en grupo?.

Profesor: Que alguien lea en voz alta, y los demás van compartiendo el texto, y paramos un cachito y empezamos a hacer alguna intervención. Eso que a mí me parecía una pérdida de tiempo, que lean solos, pero me parece, no lo tengo del todo resuelto, lo estoy como elaborando, me parece que eso genera... es una buena instancia de aprendizaje la lectura...

Entrevistadora: Sí, yo las clases que observé no leen todo el texto...

Profesor: No, tampoco leemos todo el texto. Leemos algunas cosas...

Entrevistadora: Algunos apartados.

Profesor: Y que me parecen que son sustanciosos para lo que quiero lograr. No es que leemos todo de pe a pa, vamos leyendo algunas cosas. Yo tenía alguna preocupación, porque digo, “bueno, pero si leemos esto”... cosas que voy pensando cuando pienso en mis clases ¿no?, o antes de ejecutarlas... “Si selecciono algunos párrafos tiendo a la fragmentariedad del texto, y después cómo hacen estos pibes para unir todo eso”... y ellos leen un poco así. Y bueno, y ya está, salimos así. Y salió.

Entrevistadora: Sí, bueno, es como la lectura más hipertextual que tenemos hoy en día. Ya rompemos con la linealidad, y los dispositivos con los que leemos y las nuevas formas de literacidad, ya es difícil pensar en una lectura tan lineal, me parece que...

Profesor: Y en este salpicón algo va a quedar. Y eso hoy en día, se va creando. Y a mí, me parece que la otra pata de ésto es la escritura. El acuerdo tácito que hay es lectura, todos, la mejor forma de aprender historia es leer, leer con alguien que sabe un poco más del oficio del historiador, que en este caso sería yo, y después cómo hacemos para producir un texto escrito. Esa es la otra pata que me faltaría desarrollar. Porque te cuento las que gané, ahora te voy a contar las que perdí. Digo, me está faltando la producción escrita, hay que apuntar ahí a la producción escrita. Y yo sólo eso no lo puedo hacer, digo no porque no me corresponda, sino porque yo considero que la escritura es transversal a todas las áreas. Pero necesito trabajar con otros colegas de otras disciplinas, porque, digamos, el poder escribir tiene que ser una cosa más global, y no tan solitaria. Y ahí me está costando articular con mis colegas profesores.

Yo digo, a (*nombra a profesor de Geografía*) lo conozco, nos vemos acá. Pero no tenemos un espacio en el cual decimos: “¿Bueno, cómo hacemos para pensar un objetivo de lectura, un acuerdo pedagógico de que la escritura sea importante? Ahí me parece que me falta. Hago lo que puedo.

Entrevistadora: Está bueno, porque dejar de creer que la parte de lectoescritura responde al área de Lengua y Literatura o Lengua y Producción de Textos, para poder pensar...

Profesor: Algo transversal, porque en todas las materias se escribe y en todas las materias se lee. Justo las matemáticas debe costar un poco más.

Entrevistadora: Y no es lo mismo escribir en Historia, que escribir en Geografía.

Profesor: Digamos, pensar, articular con otro para que no sea una cosa aislada o un esfuerzo, o voluntarismo mío. O siento que no me alcanza el tiempo. Un poco va por ahí.

Entrevistadora. Bueno, entonces en las clases vos me decías que en este grupo te servía más esto de la lectura dialogada... y en general, te pregunto: ¿Cómo es el grupo? ¿Cómo participa? ¿Cómo ves vos... qué tipo de preguntas o comentarios van surgiendo?

Profesor: ¿En esta lectura dialogada?

Entrevistadora: Sí.

Profesor: Aparecen opiniones personales, inmediatamente opiniones personales que conectan con el presente. Todo el tiempo conectan con el presente, y ahí yo digo: “Bueno, ves, estamos hablando del pasado y vos lo traes al presente”. ¿Tiene que ver? Sí, porque están trabajando como historiador. No sé, el maltrato animal, y esas cosas, y apareció enseguida. Una chica que era, que le gustaban las mascotas, así que yo siempre trato de que todas las intervenciones, conectarlas de alguna manera o ayudar, o tirar una punta, eso es oficio, no sé. Cómo conecto esto que me está diciendo con esto que está leyendo. Tres cosas, y los dejo pensando y después lo seguimos. Entonces trato todo el tiempo de armar como debates.

Entrevistadora: Eso.

Profesor: Estar atento al clima del aula, hay una parte como de dejar algo suelto y ver qué pasa ahí, y en ese momento hay algo del orden de la improvisación que ayuda a generar un espacio en ese momento. No sé si se entiende lo que quiero decir.

Entrevistadora: Sí, sí, entiendo. Y ellos, ¿son de debatir entre ellos, de intercambiar opiniones?

Profesor: Absolutamente. Este grupo sobre todo. Hay otros grupos que cuesta un poco más, que están más esperando a que la pelota, miran al frente, pero a esta altura del año, es un ejercicio que ya empiezan a darse cuenta ellos, y uno funciona como un moderador. Recién vengo de un primero, chicos vespertinos, es otra condición, son re polémicos. Y se me ocurrió hacer una especie de “uno defiende una posición, otro defiende otra”, y ahí hay debate (ríe). En un momento bajé un poquito porque “era un juego chicos”. Yo los dejo.

Volviendo a la pregunta que me hacías, las intervenciones de los chicos siempre tienden a hacer en el presente, nunca es una duda específica sobre algo del pasado, me parece que no están en condiciones de hacerlo todavía...

Entrevistadora: Claro, es como las preguntas no aparecen tanto respecto del contenido en sí, sino...

Profesor: sino a reflexiones que les despierta lo que leen. Y eso me parece que tiene que ver con esa salteada del texto, porque el texto un poco te lleva a eso. Este texto que elegimos de Harari específicamente, es un texto que está con cosas del presente, pero el tipo usa argumentos del pasado, y sobre eso, tratamos de construir.

Me parece que eso no es mérito mío, me parece que es mérito del autor, digamos, lo que es mérito mío será lo atinado de elegir el texto.

Entrevistadora: Es un texto...

Profesor: Es un libro de difusión, de divulgación, no es un paper, nada, que se llama “De animales a Dioses”, ese es el libro. Y el autor es un paleontólogo israelita que se llama Yuval Harari, es un best seller, re vendido, tipo un Pigna de la Prehistoria. Re polémico por las cosas que dice, súper polémico, todos los historiadores medio que lo putean, pero a mí me parece que está bueno, independientemente, yo lo leí al libro, y me interesa...

Entrevistadora: Pero en esto que decís vos del ejercicio del historiador...

Profesor: El oficio del historiador en ese texto está impecable. Igual que Arsuaga, yo digo porque son los temas que trabajamos en primer año. Arsuaga habla de hominización, entonces el tipo te para en un lugar y te dice, te describe un texto y dice: “Me encontré con un neandertal en el subte”, y te lo describe cómo sería el neandertal. Porque el neandertal convivió con el ser humano. Entonces pensar que una especie humana, esta idea ¿no?, es el tema anterior que vimos antes de que llegues vos... pensar que somos la única especie humana, pero pensar que pudo haber existido otra especie humana conviviendo con nosotros, eso les parte la cabeza. “¿Cómo otro humano? ¿Pero es humano? Sí, pero es otra raza. Pero no es humano”. El texto de Arsuaga para eso es genial. Logro imponer la idea que no somos la especie elegida, sino que es una casualidad de la historia que hoy estemos acá. Entonces eso les parte la cabeza y genera un debate. Uno me trajo una relación, uno de los pibes del otro primero, de primero quinta, me trajo una relación con los “X-MEN”. Vos fijate. Los “X-MEN” yo no sabía mucho, pero es una mutación, y entonces la mutación es lo que da origen a la evolución, entonces el tipo dice: “Es como si conviviéramos con los X-MEN”. Y sí, un poco sí, está bien, va por ahí, el pibe entendió por dónde viene la bocha.

Entrevistadora: Yo te iba a decir que vi que muchos se te acercan trayéndote ejemplos de...

Profesor: De las cosas que leen, de las cosas que ven.

Entrevistadora: De nombres o de cosas, incluso vos los conectas, es una serie o este personaje de historieta...

Profesor: El Percy Jackson. Sí también es una estrategia para acercarles algo que para ellos de otra manera es re lejano para ellos. Y hay otros ejemplos, sobre todo la cultura griega y la cultura clásica, está circulando entre nosotros.

Entrevistadora: Están bastante interesados en mitología.

Profesor: Y la mitología es un clásico, primer año, mitología hay que darlo, hay que verlo. Hay que ver cómo entramos, eso sobre final de año. Es un problema del Martín⁶ del futuro (ríen).

Martín: No, me llamaba la atención porque uno de los chicos vi que te preguntaba si iban a ver mitología...yo desconozco, no tengo idea. Pero, “vamos a ver mitología”. “No, no, eso en quinto...” Pero se ve que tenían mucha idea...

Profesor: Sí, porque en los diseños de la Anexa trabajan mucho con el mito y deben leer los mitos clásicos entonces. Y les gusta. Leen esas cosas, los dioses griegos es una cosa que genera una fascinación en los pibes que...son dioses muy humanos también.

Entrevistadora: Y además hay una cosa...

Profesor: Hay mucha producción cinematográfica sobre eso.

Entrevistadora: Y para ir terminando... ¿qué problemas o dificultades más notas en este grupo, o en general, en los otros grupos de 1° en escuela, respecto a los aprendizajes o al vínculo con los contenidos de Historia?

Profesor: A mí, me da la sensación como un problema que yo detecto, yo en la escuela...No entiendo bien la pregunta...

Entrevistadora: Digo, para el aprendizaje, para la comprensión de los temas...digo qué temas, o qué cuestiones pueden llegar a ser...

Profesor: A mí me parece que está muy basado, el sistema educativo, está muy basado en la reproducción de saberes y no tanto en la creación de saberes. Me parece que ese es el problema. Entonces cuando vos lo ponés al pibe en primer año a que escriba algo, ahí hay una dificultad. Me parece que hacia donde tenemos que ir es hacia la producción de pensamiento, la escritura, soltar más la mano. Estos pibes tendrían que poder escribir, no te digo un paper... tres, cuatro renglones, digamos con ideas sacadas de la nada, que aprendan a usar conectores, que puedan expresar de alguna manera, escrita. Eso me parece que es una dificultad con la que yo me encuentro, y que cuesta, y a mí me está costando.

Entrevistadora: Como que hay un peso muy fuerte en esto de reproducir...

Profesor: De reproducción, eso yo lo recontra veo, lo recontra veo. Y cuando vos le decís “Bueno a ver, escriba su opinión, o escribí tu opinión”. Y hay una dificultad ahí, cuesta. Opinar opina, porque cuando vos le preguntas: “Che, a ver qué te parece”, el pibe te lo dice, no lo puede escribir. Esto de poder volcarlo a lo escrito, hay un proceso que hay que trabajarlo.

Entrevistadora: Bueno Martín, te agradezco muchísimo...

Profesor: ¿Te sirvió?

⁶ Martín es el nombre de pila del profesor entrevistado.

Entrevistadora: Sí, me sirve un montón, gracias...

ANEXO VI

Entrevista a Profesor de Geografía- 1° de la Educación Secundaria.
Colegio Nacional “Rafael Hernández”.
Fecha: 5/09/2019
Duración: 35 minutos

Entrevistadora: Te quería preguntar, un poco que me cuentes, sobre tu trayectoria, sos profe acá de Geografía, estás en otros grupos...

Profesor: ¿En otros lugares de trabajo decís?

Entrevistadora: No, acá en el colegio. ¿Hace mucho que sos profe acá?

Profesor: Y acá hace once años que estoy. El primer curso que tengo, que todavía tengo, que todavía lo conservo es, quinto año, incluso con un quinto año... que viste que quinto año está a la mañana y en el caso de Geografía son cuatrimestrales. O sea yo los tuve en el primer cuatrimestre, quinto año. Y después tengo un tercero más y primer año.

Entrevistadora: Primero, tercero y quinto.

Profesor: Exactamente, quinto y tercero fueron el puntapié inicial acá en el colegio y los primeros los tengo ya desde hace siete años, ocho años.

Entrevistadora: En relación a los primeros años, ¿qué diferencias encontrás entre los grupos? ¿Qué particularidades tiene primer año a diferencia del resto?

Profesor: ¿A diferencia del resto? Viste que este colegio tiene el ingreso irrestricto, que es por sorteo, y por lo tanto vos vas a tener distintas realidades, viste que es bastante heterogéneo todo lo que tiene que ver con el ingreso. Tenés chicos que vienen de la Anexa que cuentan con determinadas, yo no sé si herramientas, pero por lo menos sí una dinámica de trabajo completamente distinta. Y tenés chicos de colegios privados que son muchos más estancos, las cuestiones más personalizadas, más presentes y chicos de escuelas públicas de distintos lugares de La Plata. Entonces vos en primer año, sobre todo lo que te tenés que sentar a trabajar es primero un proceso de adaptación a este colegio, por las características que mencionamos, algo tan grande, tan distinto. Tratar de formarlos con una libertad que a lo mejor no tienen en otras instituciones. Esto de que los materiales se los buscan solos, el tema de transitar la escuela como espacio, son mucho más independientes, que no va a haber alguien atrás, sino que son ellos los que tienen que acercarse al adulto referente para cada situación particular. Se busca tener más autonomía. Y, particularmente nosotros en primer año lo que trabajamos son herramientas básicas como para seguir más adelante, digamos el contenido es un pretexto como para trabajar y reforzar por ejemplo escritura, parados desde la disciplina, lectoescritura, el tratar de referenciar sobre todo textos académicos, el poder trabajar con mapas, por

ejemplo. En el caso de Geografía, te encontrás con que sacan un mapa, y es como si le mostraras algo de otro planeta, no es algo que se trabaje en la escuela primaria. Entonces, por lo tanto, es como que tuvieran por primera vez la disciplina. Entonces tratás de manejar eso, y cada año nos lleva más tiempo. Digamos, vos hasta no hace mucho, tenías todo ese proceso de adaptación y a lo mejor el trabajar como para que adquirieran esas herramientas, era hasta las vacaciones de invierno, ya después iban solos. Ahora seguimos.

Entrevistadora: ¿Y eso por qué pensás que puede ser?

Profesor: Yo no sé si son otras generaciones, si la formación, la predisposición y el trabajo desde las escuelas se centra en otro lugar, no hago una crítica de que no se trabaja ni mucho menos...

Entrevistadora: No, no, claro, pero sí notas ahí una diferencia.

Profesor: Sí, sí, y que cada vez nos cuesta más. Sobre todo porque nosotros lo tomamos como un espacio de transición primer año, donde ya segundo año hay determinadas consideraciones... Digo, el tema de escribir, la comprensión de textos, la utilización de vocabulario, de disciplinar a la hora de poder expresarse, eso tiene que estar como interiorizado. Digo, hay determinados conceptos: territorio, espacio, ambiente, esas cosas se llaman de esa manera y no de otra; algunos elementos del mapa por ejemplo, tenés que mencionar como corresponde, el quitarles el arriba y abajo del mapa, utilizar los puntos cardinales, el tema de la localización, esas cosas uno las va como...

Entrevistadora: Sí, como más del oficio de la disciplina.

Profesor: Exactamente, entonces hay determinadas cosas que uno dice: "Bueno, si no la alcanzaron, tenemos que seguir trabajando en un período de compensación".

Entrevistadora: En relación a esto, vos... ¿qué conocimientos ellos traen del área de la disciplina de geografía de la primaria, qué ideas o qué cosas van surgiendo?

Profesor: Mirá cuando nosotros vamos haciendo, por lo general ese saber, qué saberes previos tienen y ese es un pequeño... ni siquiera encuesta... empezás a preguntar cosas básicas, la gran mayoría, estamos hablando de un porcentaje importante, no tienen Geografía, no conocen a la disciplina como tal, directamente te lo explicitan. Y los que te dicen que sí, es porque alguna vez han hecho el mapa de provincias y capitales de Argentina, por ejemplo, y a eso, eso relacionan el mapa con la Geografía. Nosotros lo primero que comenzamos a trabajar es qué estudia la Geografía, como para empezar a analizar cuál es el objeto de estudio y a partir de ahí cuáles serían las fuentes, las herramientas, y siempre identifican Geografía igual mapas. Entonces, en muchos de los casos, aquellos que dicen haber tenido, lo que registran, lo que tienen como memoria es haber trabajado alguna vez con un mapa marcando algo, nada más. Y ni siquiera haciendo demasiado hincapié o profundidad con respecto a que eso es una representación de un territorio, el tratar de... Yo entiendo que la abstracción, o el nivel de abstracción genera determinados límites, sobre todo en la educación primaria,

pero ni siquiera se plantean como tal, la representación del espacio en una hoja de papel que es un determinado territorio. Entonces, por lo tanto es prácticamente todo nuevo.

Entrevistadora: Y en relación a esto de los contenidos y de lo que traen ¿qué consideras sobre los recursos o qué estrategias crees que tenés que tener para que comprendan mejor los contenidos de la disciplina? ¿Qué cosas tenés en cuenta a la hora de pensar eso?

Profesor: Mirá, por ejemplo el primero de los temas que tiene que ver justamente con qué es la Geografía, qué estudia la Geografía, nosotros tenemos como objeto de estudio el espacio geográfico. Concepto que todavía nosotros estamos discutiendo como geógrafos, imaginá, es algo tan complejo y abstracto, que yo en particular lo trabajo a través de imágenes. El espacio geográfico sería como un proceso, sería el producto de un proceso histórico y social por ejemplo, entonces durante lo que tiene que ver, el primer trabajo, y la primera instancia de evaluación que hacemos, es tomar como referencia el estudio de la actual ciudad de México, capital de México. Si vos te remontás en la historia al pasado, eso era un lago y de ese lago pasó a ser Tenochtitlan que era la capital del Imperio Azteca, hasta lo que es México en la actualidad. A partir de un lago, vos tenés la ciudad más poblada del continente y eso lo manejas a través de imágenes. Entonces vos lo que tratás de hacerles ver, es que ellos describan ese proceso de transformación y que en realidad cada figura es como una configuración situada en un determinado contexto, porque la idea es poder llegar a ver cada cosa, que fue construida teniendo en cuenta un determinado contexto: procesos históricos, políticos, sociales, culturales, económicos.

Por ejemplo, cuando partimos yo les muestro imágenes de lo que sería el lago, porque el lago ya no existe más claramente, y la leyenda que llevó a los aztecas a construir una ciudad arriba del lago, y ahí les mostramos lo que serían maquetas a partir de lo que se cree que fue la fundación, se trabaja con algunos mapas que son los primeros mapas que hacen los europeos. Cuando llegan los europeos era como Venecia, una ciudad con calles de agua, y a partir de ahí por qué se fue secando y cuál era en realidad como para ir viendo en un principio, cuáles eran el designio que le habían dado los pueblos originarios desde un punto de vista netamente ideológico, religioso; después cuál era la intención y por qué se comienza a desarrollar cuando llegan los europeos, porque estaba cerca de una mina de oro y después qué pasó después, cuáles fueron las consecuencias a partir de lo cual se termina de secar el lago y se vuelve México DF.

Entrevistadora: Por ahí partís de una situación o de un hecho concreto, esta transformación para poder explicar un contenido...

Profesor: La idea es mostrarles, primero hacerles ver que la imagen también se puede leer, esa es la idea, comenzar a leer imágenes, y después que comiencen a desarrollar sobre todo la escritura, y la escritura que cuente un proceso. Entonces son ellos los que te cuentan la historia, porque la consigna puntualmente es ir viendo una secuencia de imágenes y ellos lo que hacen es, a través de esa secuencia, ir contando una historia. Entonces después lo leen de principio a fin y es puntualmente la narración de una

historia que me cuenta cómo un espacio partió de un elemento netamente natural a ser una de las ciudades más urbanas.

Entrevistadora: ¿Cómo es ese proceso de escritura en relación a contar este hecho? ¿Cómo lo hacen, lo trabajan en grupo, lo hacen individual?

Profesor: Bien, nosotros primero lo que hago es aproximar al concepto de espacio geográfico, y la primera actividad en realidad, la trabajamos entre todos. Y este año trabajé el proceso de transformación del espacio en la selva misionera acá en Argentina. Entonces les doy todo el contexto dónde está Misiones, qué características tiene el ambiente particularmente y una imagen de la selva. En ese caso trabajamos con tres imágenes, entonces les mostramos una imagen donde está toda esa selva, que reviste a ese contexto, clima cálido, muchas precipitaciones, suelo rico en hierro, después les muestro una imagen donde hay media selva talada con máquinas excavadoras, donde comienza a construirse y la tercera imagen ya tenés casas, y lo que son las plantaciones de yerba mate. Pero eso lo hacemos entre todos, ellos mismos lo van contando qué podemos imaginar en la A, la B y la C. Ese sería como nuestro primer ensayo.

Y después lo que hago yo es reagruparlos, hacerlos trabajar en grupos y les cuento la leyenda de la fundación de Tenochtitlan y les tiro las imágenes, por lo general están proyectadas en color, y a partir de ahí ellos tienen que hacer el mismo ejercicio, pero ya transcribirlo, son, este año trabajamos creo que eran diez imágenes, en cada uno en el epígrafe la fecha y más o menos el contexto: cuando estaba ocupado por los pueblos originarios, cuando llegaron los europeos, cuando era colonia, y cuando ya era un estado independiente.

Entrevistadora: ¿Y en la dinámica de la clase en general suelen participar, hacen preguntas?

Profesor: Sí, ¿viste lo que pasó hoy? Es lo que ocurre. Por lo general cada vez que abordamos un tema la idea es comenzar a ver cuáles son las ideas previas que tienen, no desestimar ninguna por más disparatada que sea, sino que sean ellos los que deconstruyan, porque a partir de una barbaridad uno comienza a “¿Te parece que...?” Y entonces son ellos los que comienzan a repensar: “No, y sino cómo podría llegar a ser” como para poder llegar a partir de eso. La idea es trabajar siempre con las ideas previas, tirar conceptos como para que queden bien claros, y después sí les tiro un texto que lo sustente, pero ya cuando tienen interiorizado, incorporado la conceptualización.

Entrevistadora: En el momento de la evaluación, ¿cómo pensás la evaluación en general, qué cosas considerarás...?

Profesor: Mirá, yo en un principio sobre todo durante lo que fue este primer trimestre... Lo que pasa es, que dadas estas... no son dificultades, son otros tiempos de aprendizaje, cada vez cuestiones se van estirando más. Por ejemplo, yo este año en los primeros meses tomé una sola evaluación que es ese trabajo grupal que te cuento de la lectura de imágenes. Yo trato de mechar algo grupal, trabajos grupales y algo de una evaluación netamente individual. Porque a mí me parece que digamos, la evaluación

es una instancia de aprendizaje, viste cuándo a vos te va mal en una prueba o en un parcial, el tema o el concepto, o la pregunta que no pudiste contestar no te la olvidás más en tu vida ¿o no? Salís, mirás y te quedó grabado. Así que es una instancia más de aprendizaje. Y a mí me parece que cuando están trabajando en grupo, entre pares, ellos también se pueden llegar a dar información o se pueden llegar a enseñar de una manera distinta y van a tener una llegada de una manera distinta, aún sin las herramientas porque vos le estás hablando a un otro desde tu lugar y hasta con el mismo idioma, citando los mismos ejemplos bajo el mismo contexto, bajo la misma realidad.

Y el caso sí de la evaluación individual yo lo que trato de ver es puntualmente ese poder de abstracción, si están apropiándose del lenguaje de la disciplina, si pueden llegar a describir un contexto, un proceso, si pueden llegar a discernir por ejemplo qué te piden cada una de las consignas, más allá que yo siempre les explico qué es explicar, qué es describir, qué es mencionar, qué es caracterizar. Como que son cosas diferentes, pero como para que ellos puedan decir esto sí lo puedo llegar a resolver o no, esa es una cuestión netamente autónoma.

Y a la hora de poner la nota lo que trato de ver también es la evolución, qué estudiante recibí, y si ahí veo un avance o no, en la nota digamos, no son un número ni una producción que puedan llegar a ser esos números.

Recién ahora justo unas chicas que habían dado el recuperatorio, me dijeron: “¿Qué tomás, la nota de la prueba, del recuperatorio?” Muy buenas alumnas, que tuvieron un traspie. Entonces lo que yo tomo es ese proceso. Y mismo, si justo se sientan a trabajar con un grupo que yo veo que en realidad de manera autónoma no hay cosas que no puedan resolver, también tengo que ver eso porque hay una continuidad para el año siguiente, y en algún lado va a fracasar.

Entrevistadora. Y en este grupo en particular ¿cómo ves es en general, hay chicos con más dificultades en la apropiación del contenido de la disciplina, o el lenguaje de la disciplina por ejemplo?

Profesor: Mirá tenés tres casos que creo ya te había mencionado a grandes rasgos, donde me parece que hay otras variables que están jugando. Pero todavía no hemos podido determinar cuáles son.

Entrevistadora: ¿A otras variables te referís que no es algo propiamente del contenido de la disciplina o del aprendizaje en la disciplina, sino más general?

Profesor: Que hay determinadas cosas que no pueden llegar a hacer, ya sea por una cuestión de maduración, llamalo maduración, llamalo no sé, algún tipo de problemática familiar, emocional. Por ejemplo, hay una de las nenas que permanentemente dice: “Yo no voy a poder, yo no llego, yo no sé”, más allá de que tiene serias dificultades sobre todo a la hora de poder realizar una producción autónoma con un determinado sustento que uno espera para su edad, estamos hablando de eso.

Hay otra de las nenas que es (*nombra estudiante*), que está sentada adelante que siempre se le caen las cosas, en todas las clases. Yo creo que no ha tomado conciencia de que está en la escuela secundaria, como que su trayectoria ha pasado de nivel entonces por lo tanto sí, vos fijate que cuando hoy expresó preguntas, son muy

interesantes las preguntas que hace, y parece que no te está escuchando, pero a la hora de reflexionar hace preguntas que el resto no puede llegar a hacer.

Entrevistadora: Es atinada en el tema, no está preguntando una cosa...

Profesor: Siempre las preguntas de ella son o de algo que vos dijiste, le quedó algo y te hace una pregunta a partir de la cual vos estás hablando de una complejidad mayor del tema. Por lo tanto, decís: “Claramente sabe de lo que estoy hablando”, pero en realidad en cuestiones de escritura y de lectoescritura yo creo que no lo puede hacer de una manera autónoma, ella necesita un acompañamiento.

Por ejemplo, hoy me pidió dar el oral recuperatorio, y le dije que lo preparara para el jueves porque la quiero escuchar en una instancia oral, a ver si ella puede llegar a por lo menos resolver.

Entrevistadora: A producir otra cosa de manera escrita que por ahí detectar para detectar cuál es la dificultad.

Profesor: Exactamente. No sé si recordás la clase pasada, la sacó la preceptora porque iba a hablar con la psicóloga, como para ver la psicopedagoga de acá del gabinete como para ver si podíamos llegar a identificar algo. En esos casos lo único que querés saber es qué puede hacer y qué no, y a partir de lo que puede hacer trabajar desde ahí, esa es la idea. Y además ya sabiendo esto como un sustento, ya seguir esa trayectoria, pero parados sobre esas potencialidades y que todos lo hagamos. Porque sino yo a lo mejor sí puedo ayudarla, pero después el año que viene los profesores la hacen bolsa. No tiene sentido.

Entrevistadora: Poder continuar el trabajo. Lo último que te quería preguntar. Vos me dijiste que trabajas con mapas, con imágenes que les traías ¿y además ellos trabajan con libros de textos, o con algunos textos que vos le traes?

Profesor: Los textos para primer año los hago yo. Primero y tercero los hago yo.

Entrevistadora: ¿Con materiales tuyos?

Profesor: Sí, sí, sí, por lo general la idea es no darles demasiada cantidad de carga, de todas maneras el porcentaje en proporción de lectura e imagen, en tercero hay más texto que imagen, acá hay más imagen que texto. Si vos ves son tres renglones, un dibujito; cuatro renglones, otro dibujito como para que también a la vista sea un poquito más amigable, por lo menos leer. Esos dibujos después se proyectan, los trato de que los vuelvan a ver en la carpeta. Es una manera más figurativa desde lo visual que puedan llegar a tener. Pero digamos que más allá de que no tomo de bibliografía específica de la disciplina, yo hago una bajada como para que ellos lo puedan llegar a entender. Yo estoy en la cátedra de Clima, te puedes imaginar que lo que le mostrás... de ninguna manera, esto es una cuestión muy libre. Por lo tanto, lo que estoy hablándoles a ellos, hablo de otra cosa...

Entrevistadora: Hay que adaptar (ríen).

Profesor: Desde ya, pero los textos los hago yo, y por lo general suelen tener bastantes imágenes, sobre todo es el tema de la imagen como para poder llegar a ver todo lo que nosotros vemos en la teoría, tratar de plasmarlo en un territorio, videos pequeños, cortos, fotos como para que puedan llegar a ver.

Viste que el aprendizaje hoy por hoy pasa por la vista, muy tecnológico, muy visual, la idea es trabajar también para eso y acompañar eso que ven, también tiene un sustento teórico a partir de los cuales los autores, o al menos expertos en la materia le dan una determinada conceptualización.

Entrevistadora: Y la clase que viene vas a seguir con este tema...

Profesor: Sí, la idea es la primera parte comenzar a identificar, cuáles son los fenómenos que se utilizan para caracterizar el tiempo, que son los elementos y a los factores, que fue una de las preguntas que fue me hicieron antes de irme. Primero los hago trabajar a ellos y después lo explicamos uno por uno con dibujitos en el pizarrón.

Entrevistadora: Yo vengo el jueves y después el lunes me llevo a cuatro para trabajar con ellos y charlar un poco cómo vienen con las materias y demás. Le voy a pedir a la preceptora que me traiga cuatro, que tengan algunas dificultades y otros a los que les esté yendo bien para poder trabajar con ellos, que sea variado y no sea tan puntualizado.

Profesor: ¿Y a vos qué te pareció el grupo? ¿Has trabajado en otros grupos?

Entrevistadora: Estuve sí. Trabajé, tuve unas clases de Historia, y trabajé con cuatro chicos, y le dije: “Traeme variado” y justo eran cuatro que son muy participativos, y muy... Pero bien, lo que yo veo es que son chicos que no tienen problemas... en general uno ve muchas situaciones. En general son muy participativos. Es cierto que por ahí puedan haber algunas cuestiones como las que veíamos...

Profesor: Que son mucho más complejas que la realidad misma.

Entrevistadora: Pero que tienen algunos contenidos, conocimientos que traen por ahí, y que puedan participar, que hacen relaciones que son bastantes atinadas. Esos alumnos que me tocaron estuvieron bien, y estuvieron hablando de ésto, de cómo estudiaban, de cómo se organizaban con el estudio, qué les servía... me hablaban que cuando los profesores explican y ponen ejemplos les servía mucho, bastante interesante.

Profesor: Es un lindo grupo. Vos en otros grupos a lo mejor lo que encontrás es una polarización. Grupos heterogéneos son todos, pero en algunos casos vos tenés una polarización con serias dificultades de pibes que vuelan, entonces por lo tanto, vos estás siempre transitando un lugar promedio, donde corrés el riesgo de dejar alguno de lado, siempre, que el que pueda se aburra y que el otro, ese promedio tampoco lo alcance. Esa es la idea, a esta altura del año, sabiendo qué hace uno ahí. En realidad venimos trabajando bastante bien, porque es un proceso de construcción.

Lo que pasa que vos, a mí me pasa, por ejemplo, yo este año tengo en tercero, lo tuve en primero, porque justo me cambiaron de la división del tercero, y me tocó el mismo, de casualidad... Yo a ellos no los voy a tener, porque yo tengo ahora... tengo 9^a y 10^a, y 3° es 1^a. Yo antes tenía primero primera, y primero quinta, y vos ahí ves lo que hiciste en primero. Porque primero me encontré con todos, porque fue una grata sorpresa que los treinta estuvieran, por lo general siempre hay movimiento y hay gente que quedó en el camino. En este caso estaban todos, lo cual me alegró muchísimo y comenzás a ver y comenzás a trabajar, y decís: “Ah bueno, la remada de primer año, todo el año así, bien, lo pudieron ver los profesores que continuaron”. Eso es lo bueno de la continuidad, porque después a estos chicos no los veo más, en un 5° 2^a, pero lo más probable es que este trabajo que nosotros estamos haciendo ahora, lo vean profes más adelante. Que muchas veces te comentan determinadas problemáticas y decís: “No, vos no sabés lo que recibí”. Para que pueda hacer esto, yo estuve seis meses.

Entrevistadora: Pero está bueno y es interesante que en primero también el propósito o el objetivo tenga que ver con poder apropiarse de las herramientas de la disciplina, de los contenidos, el contenido es una excusa en realidad.

Profesor: Los contenidos son excusas en realidad, que ellos puedan llegar a apropiarse, son herramientas transversales. El tema de la lectura comprensiva y la identificación de ideas principales, eso trasciende a cualquier materia, no es solamente para la de mucha carga teórica, me parece que son para todas. Entonces por lo tanto, hay determinadas cuestiones, que eso también que se focaliza a la hora de evaluar. Si vos decís por ejemplo, el tema del análisis de imágenes que es la primera evaluación que yo hago, más allá de los contenidos, yo lo que voy viendo es que puedan llegar a expresar una idea del proceso, y que puedan llegar a tener un hilo conductor, que puedan llegar a situarse en contexto como para poder llegar a detallarlo, cuál es la mirada y la lectura que hacen de la imagen, qué contenidos, qué conceptos, más allá de que yo sobre todo en esa primera parte, cada vez que hay un contenido que tiene que estar lo anoto en el pizarrón... Esa es otra, uno cree que hablando en primer año la cosa ya está ... pasó de largo, si no está no existe, nunca lo dijiste. Es más vos le decís: “No te acordás que yo dije...” Eso tiene que ver con una experiencia ensayo y error: “¿Te acordas que yo dije treinta y siete veces a lo largo de veinte minutos?” y no lo tienen apuntado...

Entrevistadora: Pero no lo anotaste en el pizarrón.

Profesor: “No tengo idea de lo que me estás hablando”. Entonces, cuando lo anotás, lo del pizarrón lo vuelcan en un papel, ahí te dicen: “Sí, sí”. Como que lo vieron en algún rincón entonces por lo tanto, está mucho más próximo.

Entrevistadora: Bueno, algo de esto planteaba también el profe de Historia, ésto de la transversalidad en lectura y escritura, y en estas herramientas que por ahí él aspiraba a poder construir con otros profesores de las distintas disciplinas, trabajar sobre esas cuestiones. Por ahí él me decía: “El contenido lo pueden ir a buscar a Google, y lo tienen, pero hay otras cuestiones interesantes”.

Profesor: Tal cual, tal cual. Además uno cuando da un determinado contenido, más allá que lo aprendan o no, también que sepan discernir, que puedan identificar algunas cuestiones. Si vamos a hablar del clima, no, hablemos del tiempo. Que lo llame de otra manera es otra cosa. Estamos hablando del tiempo. O mismo cuando se los manda a hacer un trabajo de investigación. Yo por lo general, planteamos un tema y es algo en base a lo que se dio. Entonces yo siempre les digo: “Yo cada vez que evalúo la idea es que ustedes puedan buscar esto es verdadero, esto es una barbaridad. Entonces por lo tanto también es una herramienta para ellos, para el futuro, para poder buscar información, y decir: “No, este tema lo vimos y no es así”. Por lo tanto eso también forma parte del aprendizaje.

Entrevistadora: Claro, esto que decís, de prender la tele y discutir y decir: “No, estamos hablando de esto, estamos hablando de otra cosa”.

Profesor: Exactamente, por lo tanto tiene que ver con una mirada crítica sobre absolutamente a todo lo ven, pero bueno...

Entrevistadora: Hoy se fueron me parece con esa idea.

Profesor: Eso me parece que queda, sí porque digo, estos conceptos no se los voy a poder tomar, pero es la idea que ellos puedan tomar. O esta idea de promedio que ellos lo puedan ver. Vos fijate que es algo que deberían estar manejando. Yo siempre lo pregunto tres veces porque siempre hay alguno que no lo sabe, no es algo que vos decís “en la escuela secundaria estás con problema a ver si llegas o no con las materias”, por ejemplo. Se supone que es algo que les interesa. Hasta para la mera especulación, “podés ponerme el siete porque da”, pero ni siquiera para eso. Vos fijate que no es algo que... y te lo encontrás más adelante. En tercero a veces te dicen “no, no sé lo que es”, “no sé sacar un promedio”... puede ser, si nunca se lo enseñaron, tienen que aprenderlo. Pero uno presupone...

Entrevistadora: Sí, por ahí lo saben, pero no lo saben como concepto, lo han sacado, lo han usado un montón de veces, pero ésto propiamente dicho, qué es el promedio, no lo pueden definir.

Profesor: Y mismo a la hora de leer esto, y también entender por qué se saca un promedio, esto que les explicaba: “No es lo mismo una temperatura a la cinco de la mañana que a la dos de la tarde”: Entonces evidentemente hay que sacar algo medio que en realidad sea significativo para todo el proceso que tuvo ese fenómeno durante el día, y no podés poner ni la temperatura de las dos de la tarde ni la de las cinco de la mañana.

Entrevistadora: Uno de los chicos te preguntaba: “Bueno, si en Bariloche nevó tres veces por semana”... hacen como...

Profesor: Hacen una relación, lejísimo, pero tiene razón.

Entrevistadora: Hacen como unas elaboraciones a partir de esos conceptos que son re interesantes.

Profesor: Claro, viste que decía: “Si me dicen en el sur hace frío estaba hablando del clima” (ríen) “Al que le dicen ayer nevó es el tiempo”, y exactamente.

Entrevistadora: Hacen como unas relaciones fantásticas...
Bueno, te agradezco muchísimo la colaboración.

Profesor: No, por favor!

ANEXO VII

**Entrevista a Coordinadora de Geografía, Departamento de Ciencias Sociales.
Colegio Nacional “Rafael Hernández”.**

Fecha: 22/05/2020

Duración: 37 minutos

Entrevistadora: *(Introduce el tema de investigación de la tesis y el abordaje metodológico)*

Coordinadora: El tema de primer año es un tema difícil de abordar porque los chicos vienen con una dinámica desde el punto de vista de primaria, y se encuentran con 12 materias, 12 profesores distintos... generalmente si no siguen en el mismo colegio, porque son... en el privado más o menos, pero en el público cambia... entonces se encuentran con muchos nuevos actores que son sus compañeritos que van a estar siempre con ellos. O sea hay toda una dinámica ahí que en el primer tiempo de trabajo con ellos, vos, en lugar de darle algún tipo de conocimiento lo que intentás es que ellos sociabilicen entre ellos... Yo te voy a decir que eso es lo primero que se hace, lo primero que se hace es que logren hablar, cosa que es bastante difícil... vos ya sabrás, por lo que te han dicho otros profesores que primer año es un tema difícil de hablar. Aunque más difícil es 3° y 4°...

Entrevistadora: ¿sí?

Coordinadora: Sí, es más difícil porque ahí comienzan a tener un sentido del ridículo y de verse como adolescentes que no lo tienen en primer año, por ejemplo. En primer año vienen un poco con la dinámica de la seño, uno se convierte en lugar de profesor, seño... y entonces con una dinámica del maestro, que es más social la cosa, no tan estructurada como el profesor en 3° y 4°, ya estamos un poco más estructurados ahí, ellos y nosotros... Entonces creo que ahí los alumnos un poco más hablan. Pero hablan de cosas que tienen que ver con su contexto familiar, o que tienen que ver con su contexto de deporte... Si hay algo en que ellos pueden largarse a hablar de algo, hablan mucho más de eso. Ahora cuando ya entramos en el conocimiento geográfico, y especialmente por las nuevas concepciones que hay sobre el tema de geografía. El primer punto a tratar en Geografía es el espacio. No hay nada más abstracto que el espacio. Por lo tanto para chicos que tienen, algunos once y otros doce años, es un concepto difícil de abordar. Entonces cómo lograr que ellos aborden ese tema y no sea a través... no tener el conocimiento frágil, que es el síndrome del conocimiento frágil. ¿Qué es el síndrome del conocimiento frágil? Vos lo sabrás. Ese conocimiento que se impartió de 1° a 6° grado pero se olvidó, los chicos se olvidaron. Es como que le han dicho lo que es el mapa, lo que es el espacio, un territorio, pero ellos no se acuerdan de nada. Es un primer punto ahí, es el síndrome que tenemos en primer año que volvemos a tenerlo en otros años, pero en primer año se nota claramente ese síndrome del conocimiento frágil. Que es por un lado olvidado, o sea si tenían algo, lo olvidaron. Es inerte, no lo pueden aplicar, si tienen algo no lo aplican. Por ahí conocen, saben, pero no lo pueden aplicar si vos le hacés una pregunta, si vos intentás hacer un trabajito

práctico mínimo, es algo que...porque viste que nosotros en primero hacemos un registro para ver cómo vienen preparados, o cuál es el nivel que trae, todo ese tipo de cosas, y cuando intentamos, ante todo, y lo hacemos por escrito, y cuando intentamos que ellos escriban algo, ahí es el síndrome del conocimiento frágil, comienza a aparecer por todos lados.

Entrevistadora: ¿Cómo una relación superficial con el conocimiento decís?

Coordinadora: Exactamente, es como que...no tiene nada que ver con su vida.

Entrevistadora: Claro...

Coordinadora: Estoy hablando de Geografía.

Entrevistadora: Sí, sí, entiendo.

Coordinadora: Creo que en otros lados también pasa lo mismo, ¿no? Sino que es un concepto olvidado, inerte, está estereotipado. O sea, Geografía es las montañas, los valles, la llanura. No es el concepto de que yo vivo en ese barrio, que hay calles, que yo tomo el colectivo, que me puedo trasladar, que hay un kiosko...No hay una interacción mía con respecto al entorno en el que me muevo. No, está ahí. Está ahí y está estereotipado, no podés hacer que ellos se mezclen ahí en el espacio. Y yo te hablo del espacio porque es un tema para nosotros fuerte.

Entrevistadora: Sí, es un concepto...

Coordinadora: El concepto por excelencia a partir de los años 70, no antes. Y después ese síndrome del conocimiento frágil se hace un síndrome ritual: se estudia para que te pongan una nota, para pasar el trabajo práctico o el examen que le pongan, no tiene otro sentido. Eso es lo que tenés que romper vos en primer año y especialmente en una escuela experimental como el Nacional. No es cualquier escuela, es una escuela experimental. Todo lo que nosotros aplicamos o hacemos es un experimento que a veces toma la provincia en algunos momentos, a veces las escuelas privadas, pero es experimental. Eso también tiene que ver con que nosotros no seguimos estrictamente un curriculum. Ese es el otro tema. Si bien es cierto que nosotros tenemos programas, si bien es cierto tenemos una guía de 1° a 5°, porque Geografía va de 1° a 5° (no está en 6°, en 6° hay optativa), lo que tenemos es una secuencia de algunos conceptos, ¿no?, obviamente no le vamos a dar conceptos de geopolítica al chico de primer año, ¿está claro?. Tratamos que se vaya haciendo cargo del contenido de Geografía de a poco, paulatinamente, con pequeñas actividades. Pero ese síndrome se rompe siempre y cuando vos apliques en el colegio una forma de enseñar que dé conceptos significativos. ¿Qué es concepto significativo? Es el concepto que está relacionado con su entorno. O sea, yo hablo del espacio y le digo “el espacio es...”. Si él logra que ese lugar...Yo a veces lo hablo con la casa. El espacio ¿qué es? Tu cuarto. Si tenés un cuarto para vos sólo es un espacio sólo. Si ya lo compartís estás socializando con el que, yo voy así, socializás con tu hermano, entonces ahí hay un espacio social. Porque pasar de lo natural a lo social es el peor de los temas. O sea, ¿por qué las Ciencias Sociales? Geografía durante mucho tiempo fue

natural. Más a lo natural que a lo social. Más a describir que a interactuar, a hacerte cargo del espacio con el que vivís. Entonces ahí está complicada la cosa. Vos pensá que es muy difícil que al chico le hablen de espacio en primario. Si bien le hablan de espacio, le mezclan espacio, territorio, paisaje, lugar... Y son conceptos totalmente diferenciadores ¿para quién? Para los geógrafos, para la parte más académica, más de Universidad. Ahora cuando vos bajás al secundario, se llama bajar si es concepto está bien hecho, cómo bajás todas esas grandes cosas que te dieron en la Universidad, ahora vos la tenés que meter en un 1º año. Con la diversidad que hay. Entonces ahí empezás a ver cómo hacés para que tu concepto sea un concepto significativo.

Entrevistadora: También que ellos superen esos conceptos que asocian a la Geografía desde el nivel primario, ¿no? Más vinculados al espacio natural...

Coordinadora: Claro, el espacio natural, a ver el paisaje, la foto. No a un espacio construido. Porque nosotros hacemos hincapié fundamentalmente ahora en que el espacio ¿por qué es social? Porque sino vos dirías ¿por qué Geografía está en las Ciencias Sociales? Está en las Ciencias Sociales porque es un concepto social el espacio, se construye, es la sociedad la que construye el espacio. Entonces al ser la sociedad la que construye el espacio, sí o sí es un proceso social el espacio, es una construcción. El hombre transforma, el hombre modifica, el hombre trasciende muchas veces el concepto ese de espacio para transformarlo en otra cosa.

Entrevistadora: ¿Entonces este concepto de espacio de la Geografía, de espacio geográfico, es el núcleo de primer año?

Coordinadora: Es el núcleo de primer año. Entonces nosotros les damos primera actividad, primera actividad de 1º (yo doy 1º también, doy 6º pero también doy 1º). Primera actividad, un paisaje de una montaña sin nada, al lado el paisaje de una ciudad. Qué reconoce, qué ve. Y es a partir de ahí que hacemos el embudo para ver si puede lograr darse cuenta la diferencia. Y la diferencia no entre rural y urbano, porque la sociedad está en el rural también, esa dicotomía no existe más; está presente a través de la actividad agropecuaria, de la actividad pecuaria, la actividad minera, siempre está presente el hombre. Es difícil que no esté presente el hombre. Entonces la primera actividad que nosotros tenemos que es que el alumno reconozca que Geografía y el espacio, que es su objeto de estudio, está compartido, por eso es social, compartido con otras Ciencias Sociales como es Historia, Sociología, Antropología. Porque ese es el concepto. El espacio no es el objeto de estudio nuestro solo, es el objeto de estudio de otras Ciencias Sociales. Entonces al ser el objeto de estudio de otras Ciencias Sociales él tiene que entender que cada vez que nosotros hablamos de un espacio, le vamos a poner ahí... Y ese es el otro tema, el tema de la temporalidad. O sea, nosotros tenemos que estudiar Calle 7 y 50, muchas veces lo hacemos. En 7 y 50 tenemos varios momentos históricos para ver, para analizar ese territorio pequeño porque es una porción pequeña que tomamos de ese territorio. Vamos a ver que en el transcurso de los años y de los siglos, ya que estamos en otro siglo, la ciudad de La Plata ha construido, en distintos momentos, y de distintas formas, y se ha apropiado de ese espacio de distintas maneras y lo ha transformado de distintas maneras, porque la que en realidad se transformó es la sociedad. Entonces es la sociedad la que transforma ese territorio en el que estamos nosotros.

Entonces vos podés ver ahí el Pasaje Dardo Rocha, la Plaza...Y también podés ver un edificio de 20 pisos. Entonces cómo puede ser que en el mismo espacio se den distintos momentos, ¿y eso qué tiene que ver? Y porque la Geografía es histórica también, porque sino te comenzás a ver que la Geografía es neutral. Y no es neutral, todo lo contrario.

Entrevistadora: En relación a esto que estás planteando, te pregunto, vos sos coordinadora del área de Geografía, y pertenece al Departamento...

Coordinadora: De Ciencias Sociales

Entrevistadora: Y en relación a eso, ¿hay acuerdos interdisciplinarios? ¿Hay formas de trabajo en conjunto entre las disciplinas?

Coordinadora: Difícil momento....Claro porque el espacio tiene distintas dimensiones deberíamos trabajar juntos, dado que yo te digo Geografía, Historia. Es muy difícil trabajar en forma interdisciplinaria, muy pero muy difícil. Cada uno va con su disciplina y poder trabajar con otro es...Generalmente trabajamos más Historia y Geografía en común, en primer año. O sea, en primer año trabajamos más Historia y Geografía porque, bueno, ellos hablan de los homínidos, y nosotros podemos hablar cómo los homínidos se incorporaron al territorio y también lo empezaron a transformar, como el ser humano...Pero no es muy fácil hablar de interactuar.

Entrevistadora: me decís que están al tanto, conocen los contenidos.

Coordinadora: Sí, sí, al tanto estamos. Intentamos en todos los años, año por año, intentamos llevar adelante los conceptos de cada disciplina como medios interactuados. A veces no nos dan los tiempos, porque dar clase...una cosa es lo que está en el papel del curriculum o del programa. Y otra muy diferente es la que vos podés hacer a través de implementar una clase, ese es el tema. Entonces cuánto tiempo te lleva una clase dependerá, y ahí está el tema de la didáctica, dependerá del público que tenés, porque ahí cambia. Si vos tenés un público que va bárbaro, las clases serán tres para un tema. Y si el público no es el deseado o el que vos esperabas, o si hacías una actividad demasiado intensa, que no la pueden realizar, serán cinco semanas. Eso es una cosa que va dependiendo de esto.

Entrevistadora: Y a nivel institucional, en la disciplina de Geografía, ¿ustedes tienen modalidades de trabajo comunes o acordadas? Digo, si como docentes a nivel institucional de Geografía, tienen modalidades o criterios de trabajo comunes en el aula.

Coordinadora: Totalmente, nosotros hemos acordado, en los últimos tiempos, hacer programas. Y para acordar un programa, no lo hace la institución, ni yo, ni la directora, ni las secretarías académicas. Sino hacemos reuniones, nos juntamos, analizamos por dónde puede estar viniendo el cambio, porque nosotros tenemos un tema en geografía que es el espacio, el espacio, espacio abstracto, y resulta que hace diez años comienza a aparecer en Geografía un nuevo término que es el territorio. ¿Por qué? Porque el territorio antes estaba geopolíticamente muy relacionado al tema

político, está el territorio, política, frontera. Y ahora se ha revisado el concepto y estamos más a lo territorial. Porque el tema es que nosotros no dejamos de ver la parte natural. Lo que pasa es que la revigorizamos en todo caso. Tratamos de que lo humano y lo natural, o lo social y lo natural llegue a un punto de unión, y ahí sale el ambiente, para estudiar cómo ambiente, como un todo, con distintas dimensiones, ¿sí? Pero lo territorial empezó a aparecer con mucha fuerza. Entonces nosotros también tenemos que ir adaptándonos a los nuevos lineamientos que sacan quienes escriben, los teóricos, sobre el tema. Entonces también queríamos cambiar los programas de cada uno de los años a través de ir incorporando distintos conceptos que se estaban utilizando en la teoría general de la Geografía. Entonces ¿cómo lo hicimos? A través de reuniones. No es que todos participaban, algunos podían una vez, pero siempre tenían la posibilidad de incorporar algún tipo de inquietud, alguna información que le llegue. Entonces durante un tiempo, un mes, generalmente yo hice así, para hablarte de lo personal: un año (yo hace mucho que estoy como coordinadora, como seis años, cinco) entonces, cuando ya me enganché que quería cambiar todo porque no me gustaba cómo estaba...no, no me gustaba no, sino que no daba respuesta a lo que estábamos solicitando, el programa no daba respuesta, empezamos a cambiarlo. Entonces un año cambié 1º con todos los profesores, pero no cambié el 2º, 3º, 4º. Al otro año cambié 2º porque ya incorporábamos los conocimientos que habíamos tenido. Si yo hacía todos los años juntos, ¿qué me pasaba? Si yo cambiaba en 2º, todavía los chicos no tenían la base para que yo cambiara. Entonces fui cambiando año a año, y todos los años fue incorporándose temas nuevos, o formas de mirar nuevas, o formas de actividad nuevas. Mucho hicimos hincapié en el trabajo de problemas. Nosotros si hay algo que hemos tratado bajo todo punto de vista son los aprendizajes basados en problemas. Nuestro punto focal, creo que en todos los años que hemos ido cambiando...Cambiamos 1º, 2º y 3º, ahora falta 4º y 5º ... Si hay algo que las actividades se relacionan con los temas o con los contenidos, tiene que estar basado el aprendizaje en problema. Porque esa es la parte contextual que hace que el chico pueda aprender algo de lo que se le enseñe. Y no convertirse en ese síndrome del conocimiento frágil o vacío.

Entrevistadora: Que tenga un sentido

Coordinadora: Claro, yo siempre pienso ¿para qué enseñamos Geografía en la escuela? ¿Para que haya más cultura general? ¿O saber por saber? Si vos no hacés que la persona estudie y tenga un sentido, por eso el tema de la neutralidad. Nosotros estamos en contra de la neutralidad, porque la sociedad está llena de conflictos, porque está llena de problemas, contradicciones. Y la Geografía no lo estaba incorporando. Entonces, aunque sea un problema pequeño para primer año, dos fotos, como te digo, la primera tarea. Dos fotitos hace como que el chico se sienta que él tiene que resolver, tiene que solucionar el tema de dos fotos diferentes. ¿Cómo lo hará? También tenemos herramientas, pero él tiene que resolver la actividad. Porque el conocimiento pasa cuando el que aprende es activo. Si es pasivo, está escuchando lo que vos decís y no interactúa, no aprende. Es el conocimiento olvidado. Después lo ves en 4º, yo tengo 4º también, y decís: “pero viste que viste en primer año tal cosa...” “ah, me olvidé”. Claro, si no estaba relacionado con algo que él lo incorpore para poder darle solución a un problema. Porque acá el problema es que él sea...la Geografía crítica justamente lo que hace es tratar de que alguien se ponga frente al problema, lo pueda criticar, lo

pueda transformar, lo pueda cambiar. Para eso hay que enseñar, porque sino vos enseñás para nada, y entonces es nada, la nada misma. El saber por saber que es cultura general que no va a incorporarle nunca nada. Sí, por ahí alguna vez, si tuviera que hacer un juego de roles, por ahí se acordará que puede hacer de una u otra persona, qué se yo, en Historia de un Napoleón o de cualquiera. Se acordará de ese concepto. Y sí tiene que ver con el humor, cosa que nosotros tratamos de incorporar ahora mucho. Especialmente ahora con el tema de las TIC. Que acá tenemos un problema fundamental: una la resolución de problemas y ahora la incorporación de las TIC. Y ahora en este contexto de aislamiento, y lo sufren tanto grandes como chicos, el problema fundamental está dado por cómo enseñás a través de un zoom. Porque si vos mandás el trabajo práctico, y el chico no tiene una interacción con el docente, no hay una trasposición didáctica para que vos digas “mirá esto lo puse porque es esto”, y explicarle. Yo cuando hago un trabajo práctico digo “y este chico sabrá para qué puse esto, tendrá alguien en la casa para que si él lee esto podrá interpretarlo” para saber de qué estamos hablando. Yo digo estar sentadito él frente al papelito, leyéndolo sin que haya un profesor que te diga “no, eso es tal cosa, no lo otro no lo interpretes así, fijate que no, podés ir por acá, podés ir por allá, tenés esta estructura, mirá en mapa, podés mirarlo en el mapa, vengan al mapa, miren el mapa cómo es”. Es difícil, hoy estamos en un momento que es difícilísimo para que el chico pueda incorporar algún conocimiento.

Entrevistadora: Bueno, lo último que te quería preguntar es sobre los criterios de evaluación, ¿ustedes tienen criterios acordados a nivel institucional?

Coordinadora: Ese es un tema... Y sí, nosotros tenemos criterios acordados, porque la institución prevee los criterios acordados. Osea, el 7 es el 7, el 10 es 10, el 4 es 4. Es decir, hay nota, hay nota numérica. De cualquier manera, a pesar de ser tan fustigada la nota numérica, los chicos exigen nota numérica. Entonces nosotros me parece que vamos por un andén, y los chicos van por otro andén. Porque la sociedad también requiere que si uno se esforzó, haya un premio. Y cuando no hay premio, el chico se cae, no quiere seguir, lo hace porque sí. Nosotros no estamos revalorizando... Ustedes que son los teóricos revisen ustedes que plantean “no, la nota no, que sea un proceso” cuando vos vas a lo social del aula, no a lo académico, a lo social del aula... lo social del aula te pide nota. Si vos tenés un alumno excelente y le decís “bueno en el proceso estás muy bien”. “No, ¿qué es muy bien?, ¿muy bien es 10, 8, 7, o 9? Yo quiero saber cuánto valgo”. Que ellos mismos te dicen... Yo por eso cuando dicen “hay que hacer una evaluación en el proceso”, sí, está bien, de acuerdo, yo no voy a pretender que el alumno que entiende todo o que aparentemente entiende todo porque memoriza más... Eso sí es un tema de seguir el proceso, yo quiero saber si él entendió o si me memoriza todo lo que yo digo. Son dos cosas totalmente diferentes. Para lo cual la actividad me permite, la actividad en el examen o la actividad que hago sobre un tema, una actividad o un examen me permiten saber, bajo las preguntas que yo hago, si esa persona entendió o si me está memorizando todo. Que ese es el peor de los temas que tenemos nosotros: el chico 10 es un chico a veces muy memorístico, repite, repite, repite pero le va a pasar como con el conocimiento frágil, llega a 4º, y como repitió ya....

Yo creo que en el hacer... una de las cosas que yo hago bastante es la autoevaluación, o la evaluación de pares. Son dos cosas que hago mucho. La autoevaluación es:

bárbaro, hace un trabajo práctico, yo lo corrijo, pero él me lo tiene que devolver corregido, como yo se lo planteé. Eso punto uno. En primer año hago eso menos, aunque debería hacerlo más porque ahí entonces encuentro el tema del lenguaje que es otro de los temas que tengo, la escritura, la redacción y esas cosas. Y el tema de la corrección de pares. Entonces yo los enfrento, uno le corrige al otro. Le doy un trabajo práctico, uno le corrige al otro. Eso es importante también porque entonces uno empieza a ver otro tipo de capacidades para los alumnos. No solamente la capacidad de un contenido, que de última estamos formando una persona, sino la socialización, la empatía. El que es mejor pero tiene empatía con el otro jamás le va a tachar algo. Empezás a ver otras actitudes que son para tener en cuenta cuando vos ves una persona, que de última nosotros estamos formando personas. Puede saber más de Geografía o menos, pero sí sabés que esa persona va a ser de determinada forma porque cuando evalúa al otro, que tal vez sabe menos que él, jamás le va a plantear algo de conflicto, o lo va a dejar mal parado. O sea, se ve claramente, es un trabajo que me encanta hacer porque uno empieza a descubrir personalidades, ya no alumnos. Entonces...pero vos me preguntabas otra cosa...ah, de las formas de evaluar...

Entrevistadora: Sí, yo te preguntaba por las formas de evaluar, por los criterios que se tienen, si hay algo que acuerdan entre ustedes...

Coordinadora: Sí, nosotros acordamos bastante cuáles son los puntos claros que tiene que saber un alumno para poder pasar de año. Serán cuatro en primer año, cinco en segundo. Pero si no sabe esas cosas, esos conceptos básicos, no debería pasar...no debería pasar, no quiere decir que no pase, ¿está claro? Cada profesor es libre en su forma de desarrollar la clase, pero hay temas que los tenemos delimitados. Y otro punto que tenemos muy claro es que, y por eso hay que estudiar las personalidades, un alumno que puede no ser 10, no necesariamente es el que no se lleva la materia porque ahí busco el proceso. Si yo sé que la primer semana no sabía lo que era el espacio, la segunda semana tampoco, la tercera tampoco, pero la quinta sí...Yo tengo que tener en cuenta que él en el proceso lo logró. Porque sino yo me quedo con que se sacó una mala nota por algo pero no estoy realmente evaluándolo bien. Porque él el proceso lo hizo, a destiempo por ahí, en otro tiempo. Pero los tiempos son todos diferentes, entonces a tener en cuenta eso. Eso también se busca mucho eh!, siempre hacemos hincapié en el proceso porque justamente por eso, hay formas diferentes de incorporar el conocimiento.

Entrevistadora: Bueno, yo te agradezco muchísimo...