

## La enseñanza de la Historia y los estudiantes ingresantes:

### obstáculos y estrategias superadoras.

*María Fernanda Justiniano, Mercedes Quiñonez, Liliana Hurtado  
Ezequiel Caigual, Marcelo Sutara y Alejandro Wayar<sup>133</sup>*

Desde la primera reforma de los planes de estudio durante la etapa democrática, hasta el año 1992, la asignatura Introducción a la Historia de las Sociedades integró el Año Básico Común de las carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, junto con otras materias, cuyos objetivos eran introducir a los estudiantes a los diferentes trayectos disciplinares y profesionales que ofrecía la Facultad de Humanidades.

Los contenidos de las asignaturas que integraban el primer año tenían una perspectiva histórica. Éste quedó integrado por las llamadas Introducciones Históricas a la Cultura, Introducción Histórica a la Literatura, Introducción Histórica a la Filosofía e Introducción Histórica a la Educación<sup>134</sup>.

Las formas de integración de la materia en el primer año coadyuvan a construir el perfil que ésta adquiere y que es definido por su relación con las otras materias del primer año, con el cuerpo de asignaturas de las carreras de la Facultad de Humanidades en general y con la carrera de Historia en particular.

<sup>133</sup> Integrantes del equipo de cátedra de la asignatura Introducción a la Historia de las Sociedades, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

<sup>134</sup> La carrera de Antropología no participó con una asignatura introductoria específica porque se encontraba en pleno proceso de re-constitución después de la dictadura.

Así la formación del Año Básico Común exigió que la asignatura intensifique su diálogo con las demás materias introductorias del primer año. Del mismo surgieron bibliografía, actividades, contenidos, trabajos de seminarios comunes a todos los equipos de cátedra<sup>135</sup>.

La Reforma de los planes de estudio de 1992 mantiene las asignaturas vigentes en el primer año. Sin embargo elimina el carácter común del mismo y suprime el enfoque histórico que articulaba los contenidos de las diferentes materias de primer año. La integración de las cátedras del primer año está dada por el movimiento abierto por el impulso inicial, pero no existen acciones para mantener los trabajos comunes. Al contar Antropología con una materia introductoria, el nombre Introducción Histórica a la Cultura es reemplazado por Introducción a la Historia.

La última Reforma llevada a cabo en el año 2000 acentúa la tendencia atomizadora del primer año, ante las exigencias ministeriales de reducir la duración de las carreras universitarias. El Primer Año pierde en forma definitiva la función propedéutica a los trayectos profesionales de la Facultad de Humanidades. Cada asignatura introductoria es incorporada de manera directa al cuerpo de materias de la carrera a la que pertenece.

Sin embargo las carreras de Letras, Filosofía y en forma más tardía Antropología incorporan a Introducción a la Historia, también a sus primeros años respectivos.

<sup>135</sup> Los textos de Todorov, Bajúñ, se incorporaron al programa. Los seminarios profundizaron lecturas sobre las obras de Gramsci y Foucault. En la unidad 1 del programa se incluyó un punto sobre Cultura, para satisfacer la demanda de los integrantes de la Carrera de Antropología.

La masividad de la matrícula obliga la implementación de proyectos que den respuesta a esta problemática. Así comienza un diálogo profundo entre las cátedras de Introducción Histórica a la Cultura y Didáctica Especial de la Enseñanza de la Historia, que se plasma en el Proyecto de Autogestión. Este vínculo continúa hasta el día de hoy y se expresa en diferentes acciones de investigación sobre la propia práctica docente.

Como una reacción a la *Historia en migajas*, el equipo docente que participó de la última Reforma de plan reemplazó el nombre de Introducción a la Historia por Introducción a la Historia de las Sociedades.

El cuadro 1 muestra el sentido y enfoque de los contenidos de acuerdo a los distintos planes de estudio

Cuadro 1

Plan de Estudio	Nombre de la asignatura	Año Básico Común
1985	Introducción Histórica a la Cultura	Forma parte del año básico común
1992	Introducción a la Historia	No forma parte del año básico común, pero si la cursan los ingresantes a las carreras de Historia, Letras, Filosofía y Educación.
2000	Introducción a la Historia de las Sociedades	Si bien no existe el año básico común la materia es cursada por los ingresantes a las carreras de Historia, Letras, Filosofía y Antropología.

En resumen, a partir del año 2001 Introducción a la Historia de las Sociedades cuenta con alrededor de un 45% menos del número de estudiantes habituales, por el hecho de no ser obligatoria para Ciencias de la Educación. Sin embargo ahora está atravesada por las relaciones-tensiones que implica el pertenecer al primer año de la carrera de Historia e integrar, a la par, los primeros de años de las carreras de Letras, Filosofía y Antropología, en el marco de la atomización descripta.

Los vínculos hacia el interior de la carrera de Historia resultan fortalecidos, a la vez que las demás carreras demandan a Introducción a la His-

toria de las Sociedades el desarrollo de contenidos propiamente históricos que permitan contextualizar los propios<sup>136</sup>.

### Los Ingresantes

Estudios realizados por docentes de esta universidad dan cuenta de un alto índice de desertores en primer año (alrededor de un 50%)<sup>137</sup>. Sobre el tema específico del rendimiento señalan las siguientes dificultades encontradas con relación a los aprendizajes en los alumnos ingresantes de la U.N.Sa.: dificultades para efectuar una lectura comprensiva y crítica, incapacidad para reconstruir los significados de los textos leídos, inaplicación por desconocimiento y omisión de reglas ortográficas, inhabilidad para diferenciar entre resumen y síntesis, dificultad para leer textos de mediana y gran extensión, poca fluidez de vocabulario y falta de coherencia en la expresión oral, escasa capacidad de autocorrección, dificultad en la expresión de ideas mediante lenguaje escrito, redacción con escritura ilegible y falta de integración y transferencia del contenido aprendido a la realidad<sup>138</sup>.

Las investigaciones realizadas por la propia cátedra durante los años 1995 a 1997 señalan que los principales obstáculos para la construcción del conocimiento histórico en primer año son el escaso desarrollo de las nociones temporales y las concepciones decimonónicas que sobre la Historia tienen los ingresantes. Una investigación realizada también

<sup>136</sup> Estas demandas son realizadas por parte de estudiantes y docentes. Ver: JUSTINIANO, María Fernanda, MANENTE, Alejandro, QUINONEZ, Mercedes, TEJERINA, María Elina y ZERDA, Marcelo (2001), "La enseñanza de la Historia en el primer año de la universidad. Obstáculos y desafíos", ponencia presentada en las VIII<sup>o</sup> Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia, Salta.

<sup>137</sup> NAVARRO, Ana (2000), "Construcción de la imagen sobre la U.N.Sa. de los alumnos de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades", Tesis de doctorado, U.N.Sa., Salta.

<sup>138</sup> CHAILE, Marta y otros (2000), "Cambiar la práctica docente: un desafío para los profesores, relato de una microexperiencia", en 1<sup>o</sup> Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación", Barcelona.

mostró que una buena configuración didáctica para la enseñanza de Introducción a la Historia de las Sociedades exige que el docente presente el tema en relación con la unidad y el programa. De esta manera los contenidos cobran significado en un contexto de significación mayor.

Al cuadro de situación anteriormente descrito súmase la situación socioeconómica de los estudiantes que ingresan a la universidad. Según la Dirección de Estadísticas de la U.N.Sa. el 74% no trabaja al momento de ingresar y el 26% restante reparte su tiempo en algunas tareas laborales. De estos últimos la mayoría trabajan en ocupaciones ajenas a la carrera elegida.

Un 46% de los que se inscriben por primera vez tiene entre 17 y 20 años. No es despreciable el porcentaje de los alumnos que tienen entre 21 y 25 años (25%), porque junto con los que tienen entre 26 a 36 años, representan el 54% de la población ingresante.

Encuestas realizadas permiten visualizar que los alumnos abandonan los claustros universitarios por falta de material bibliográfico, carencia de hábitos de estudio, dificultades en la comprensión lectora y para la planificación y organización de los tiempos, como así también el gasto en transporte<sup>139</sup>.

Hoy, frente a la tendencia actual en cuanto a la cantidad de alumnos, el equipo de cátedra está mejor equipado para poder dar respuestas a los principales problemas aquí señalados y contribuir a reducir el desgranamiento.

Como dijimos el número de alumnos por docente se redujo prácticamente a la mitad a partir del año 2001. Sin embargo al iniciar el año todavía cada docente de prácticos cuenta con ciento veinte o más estudiantes. La cátedra en sí no es expulsora de estudiantes. Los dos gran-

<sup>139</sup> NAVARRO, Ana (2002), "Las Tutorías como estrategias de articulación y de apoyo a los ingresantes y a los alumnos de primer año", trabajo en prensa.

des momentos de desgranamiento se encuentran, el primero, al inicio del año lectivo, ya que muchos alumnos directamente no rinden el primer parcial; otros, en cambio, no regresan después del receso de invierno.

Las diversas investigaciones realizadas por las cátedras de primer año como por otras, los servicios de apoyo al ingresante y por el propio equipo de Introducción a la Historia de las Sociedades están permitiendo un mejor conocimiento de la realidad en que se desenvuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje en el primer año, a la vez que se brindan respuestas a estas problemáticas.

Respecto al grupo de estudiantes del presente año el mayor porcentaje (88,34%) identifica su estado civil como soltero y sólo 10 estudiantes son casados<sup>140</sup>.

Del universo analizado sólo el 16,50% de los alumnos trabaja; mientras que 17 estudiantes tienen estudios superiores completos, 8 estudios superiores incompletos. Estos datos nos permiten observar, por un lado, la heterogeneidad de la matrícula y, por otro, la diversidad de intereses, dificultades y condicionantes al momento de comenzar sus estudios en la Facultad.

Siendo además muy alto el porcentaje de alumnos que inician por primera vez estudios universitarios (87,86 %), cobra especial relevancia destacar que su capital educativo se remite a lo aprendido en el colegio secundario (actual EGB3 y Polimodal). Por ello al analizar la procedencia educativa de los alumnos podemos ver que el 69,38 % de los mismos proviene de establecimientos públicos y un 29,08 % de colegios privados (3 alumnos- 1.53 %- son AM25). Por lo tanto, se infiere que en gran parte los obstáculos presentados en el diagnóstico por los estudiantes así como los conocimientos demostrados, se articulan con su formación educativa anterior.

<sup>140</sup> 206 estudiantes relevados en el Diagnóstico inicial de la cátedra.

Sobre estas cuestiones se trabajará en los apartados siguientes. La selección de los obstáculos que aquí se enumera se corresponde con la lógica de la disciplina Historia

### Obstáculos

En el presente año, a fin de indagar sobre los conocimientos y dificultades de los alumnos ingresantes, la cátedra realiza un diagnóstico inicial e individual. Se toman como muestra dos comisiones, con un total de 206 alumnos. El objetivo es avanzar sobre los conocimientos previos de los estudiantes al momento de su ingreso, a fin de detectar las dificultades que obstaculicen el aprendizaje. No se trata solamente de saber con qué conocimientos llega el alumno a la universidad sino de interactuar con esa información a fin de retroalimentar las prácticas, entendiendo que las dificultades que se observen en la evaluación diagnóstica si no son tenidas en cuenta y abordadas por los docentes, pueden convertirse en obstáculos a la hora de adquirir nuevos y más complejos conocimientos.

Sobre la base de este diagnóstico y de las investigaciones que lleva a cabo la cátedra desde hace varios años se detectaron obstáculos de tipo cognitivo y organizacionales.

#### 1- El tiempo

Uno de los obstáculos cognitivos más serios para la construcción del conocimiento disciplinar en las aulas de primer año es la imposibilidad que tienen la mayoría de los estudiantes de manipular la cronología. La siguiente tabla da cuenta de esta afirmación. Los valores fueron obtenidos del diagnóstico inicial elaborado por la cátedra para el presente año.

TIEMPO		
	Manipulan correctamente la cronología	26,69%
	No lo hacen	73,30%

Esta situación viene registrándose desde el año 1996. Los datos obtenidos por entonces son semejantes a los que ahora presentamos, aunque cabe agregar que los valores relativos actuales son mayores.

La situación es alarmante si se considera que el uso de la cronología es necesario toda vez que se quiera situar algún hecho o personaje en el tiempo. Es decir es una herramienta de comprensión que excede a la Historia. Pero también constituye el "elemento de comunicabilidad" primario, que ayuda a comprender y a iniciarse en las complejidades del tiempo histórico. Su desconocimiento exige un tratamiento particular en las aulas universitarias<sup>141</sup>.

#### 2- El espacio

Este es el primer año que se recaba en el diagnóstico inicial información sobre el estado de conocimiento en relación al manejo y ubicación espacial. Los datos obtenidos se expresan en la tabla que sigue:

ESPACIO		
	Se ubican espacialmente	42,23%
	No lo hacen	57,76%

Los resultados son mejores que en el caso del tiempo. Pero aquí también es importante detenerse porque la ubicación espacial es una herramienta de comprensión que excede a las necesidades cognitivas de la disciplina Historia. También su desconocimiento por parte de los estudiantes que ingresan, obliga al equipo de cátedra a dedicarle una atención especial.

<sup>141</sup> Este tópico fue trabajado en diferentes trabajos.

JUSTINIANO, María Fernanda; TEJERINA, María Elina y MANENTE Alejandro (1997), "A propósito de la Enseñanza de la Historia: El tiempo histórico en la práctica áulica", Trabajo presentado en las *Primeras Jornadas de Investigación Educativa del NOA* organizadas por la U.N.Sa, entre los días 11 y 14 de mayo de 1997.

### 3- Concepciones previas adquiridas y concepciones previas de Historia

Dentro de este esquema reflexivo de los procesos de aprendizaje de los alumnos ingresantes puede afirmarse que también las concepciones previas atentan contra la construcción del conocimiento histórico en las aulas de primer año<sup>142</sup>. Se trata sobre todo de aquellas concepciones que forman parte del sentido común, es decir que proveen de significado al entorno y a las acciones de los sujetos, a partir de visiones compartidas y consensuadas en el seno del conjunto social del cual se es parte y por lo tanto son entendidas como naturales.

Aquí solamente nos detendremos en algunos ejemplos que clarifiquen la afirmación anterior:

Intervienen como obstáculo las concepciones previas en cuanto a la disciplina Historia, su conceptualización y su conocimiento. A pesar de la renovación disciplinaria acaecida en el sistema educativo después de la última dictadura, pesan con fuerza todavía las concepciones decimonónicas sobre la Historia. A la hora de leer los estudiantes no se detienen o no consideran importantes los procesos, o los conceptos que indican procesos, sino las fechas y los "acontecimientos brillantes".

También las concepciones religiosas o inclinaciones ideológicas intervienen directamente en el proceso de aprendizaje. Algunos estudiantes manifiestan rechazo a los autores y a las lecturas que se les proponen desde la cátedra por considerarlos "ateos". Otros en cambio se aferran a una vulgata marxista que les impide acercarse a las propuestas materialista histórica de los autores<sup>143</sup>.

<sup>142</sup> JUSTINIANO, María Fernanda; TEJERINA, María Elina y MANENTE (1997), "La enseñanza de la Historia en las aulas universitarias, sus dificultades", Ponencia presentada en el III Encuentro Nacional de Investigadores del Ensino de História, Universidad Estadual de Campinas, Brasil

<sup>143</sup> Por ejemplo en la unidad I se sugiere la lectura de algunas páginas de *El 18 de brumario*, de Carlos Marx, en las cuales el autor señala que el campesinado francés no puede conside-

### 4- Ausencia de representación en cuanto a la lógica de la disciplina y la lógica de los contenidos que se abordan

Las investigaciones didácticas realizadas por la cátedra permiten afirmar que las representaciones que los alumnos tienen sobre los contenidos de la materia inciden directamente en el éxito o en el fracaso, es decir actúan como obstáculos para la construcción del conocimiento. En otras palabras, "si no existe una toma de conciencia por parte del estudiante de qué estudio y por qué estudio tales temas, se hace difícil una organización conceptual con los consecuentes cambios en las formas de comprensión... Los marcos de referencia elaborados sobre la asignatura, durante su estudio, pueden obstaculizar o favorecer el proceso de aprendizaje"<sup>144</sup>.

Del análisis de los diagnósticos realizados surgen las siguientes cifras: un 56,31 % de los alumnos no puede identificar la referencia bibliográfica de los textos, confundiendo a veces las citas a pie de página con la autoría del artículo. Un 65,04% de los alumnos no puede identificar las fuentes que cada historiador utiliza. Ambos resultados están marcando una seria dificultad de comprensión de cómo se contruye el conocimiento y el discurso histórico y cuál es la lógica de trabajo de los historiadores. Es imprescindible que los alumnos conozcan quienes realizan los textos que leen, a fin de poder ubicarlos en una perspectiva historiográfica determinada, en una época en particular y conocer en qué fundamenta el historiador su discurso escrito.

---

rarse una clase por cuanto no posee conciencia de clase. Por el sólo hecho de que el autor es Marx, el texto merece el rechazo a priori de algunos.

O sucede a la inversa. La propuesta de Edward Palmer Thompson es muchas veces rechazada antes de ser leída por cuanto se considera que este historiador se aleja de las concepciones marxistas ortodoxas.

<sup>144</sup> JUSTINIANO, M.; MANENTE, A.; QUIÑONEZ, M.; TEJERINA, M.; ZERDA, M. (2001), ob.cit.

## 5- Permanencia y movilidad de los estudiantes

Además de los obstáculos cognitivos enunciados, se presentan otros obstáculos de tipo organizativo a la hora de pensar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un problema que se debe afrontar en el trabajo de primer año es el frágil sistema de permanencia de los alumnos en las distintas comisiones. Los distintos grupos de trabajo están caracterizados por la marcada heterogeneidad de los estudiantes. Heterogeneidad que se manifiesta en los diferentes grupos étnicos, el nivel socioeconómico, colegios de procedencia, la formación previa al ingreso, etc. Del análisis de los datos de los alumnos del presente año surge que el 16,06% de los alumnos ingresantes trabaja, ninguno en empleos vinculados a la carrera elegida. El 13,63% tiene estudios previos al ingreso, y mucho menor es el índice de aquellos que no terminaron la escuela primaria o secundaria y se inscriben como AM 25. A este cuadro de situación se suma la presencia de alumnos que adeudan materias del nivel anterior, a los cuales la Facultad recibe en calidad de preinscriptos, extendiendo el plazo para la presentación del certificado de finalización de estudios- en el presente año- hasta el mes de setiembre.

La cátedra entonces recibe un grupo de alumnos que podemos definir como "volátiles", ya que se encuentran preinscriptos pero regularizan su situación muy avanzado el año lectivo. Esto genera múltiples inconvenientes a la hora de pensar y mejorar las prácticas docentes y favorecer el aprendizaje de los alumnos. Los primeros meses del año lectivo las comisiones son muy numerosas, superando los cien alumnos, produciéndose en esta etapa un alto desgranamiento vinculado a múltiples razones: problemas económicos, falta de definición vocacional, razones laborales, etc. El desgranamiento- ya en menor medida- continúa durante todo el año. Recién en el segundo cuatrimestre los grupos son más estables<sup>145</sup>.

<sup>145</sup> Las estadísticas indican que el mayor desgranamiento inicial se produce previo al primer parcial realizado y en el receso de invierno, no teniendo gran significación porcentual los alumnos que reprueban parciales y quedan libres en la materia.

Cabe agregar que el fracaso en los exámenes de finalización de estudios secundarios lleva al abandono de los estudios incluso muy avanzado el año. Ésto provoca la desintegración de los grupos de trabajo<sup>146</sup>, y repercute en sus integrantes a veces de manera negativa, ya que deben integrarse a otro grupo ya constituido o incluso trabajar de forma individual, por no poder compatibilizar formas de estudio, de negociación, tiempos, etc., con otro grupo de alumnos.

### Estrategias superadoras

Las investigaciones didácticas y el apoyo continuo del equipo de cátedra de Didáctica de la Historia han permitido desplegar un conjunto de estrategias que permiten enfrentar estos obstáculos.

Así al desarrollarse el contenido "El tiempo histórico" se dedica un apartado especial a la cronología. Incluso el aprendizaje de su manipulación está integrado a los trabajos prácticos. El interrogante central es ¿cómo ayudar a organizar temporal o espacialmente la información contenida en la bibliografía?. Ante la identificación del problema y la demanda de los estudiantes la cátedra propone actividades integradoras de las diferentes dimensiones de análisis presentes en los textos y las propuestas historiográficas de sus autores. Una de ellas es la construcción de ejes temporales en la cual los estudiantes vuelcan primeramente datos cronológicos y sobre esa estructura se complejiza progresivamente, con la incorporación de los procesos históricos estudiados. En un

<sup>146</sup> Esto es muy significativo, ya que el grupo no es algo dado que existe por sí mismo sino que es una construcción realizada por un grupo de personas.

Roberto Romero define el grupo como "un conjunto de individuos que generan un imaginario que revierte sobre los mismos produciéndolos como grupo...". Este autor sostiene que en todo grupo, al comenzar a funcionar como tal, se produce un proceso de diferenciación de roles entre sus integrantes, equivalente al proceso de división del trabajo. Es decir sus integrantes van desempeñando distintas funciones necesarias para el desarrollo de la tarea. Distingue dos tipos de roles: aquellos que están anclados con la tarea y orientados hacia el grupo y son positivos porque tienden a la cohesión del mismo y aquellos que- orientados a satisfacer necesidades individuales- son negativos para el grupo porque tienden a su dispersión. En: ROMERO, Roberto. *Grupo, objeto y teoría*. Lugar, Buenos Aires, 1987.

ejemplo concreto, al trabajar la Unidad II del programa "Transición de la sociedad esclavista a la sociedad feudal y su crisis (S. III al XV)", la bibliografía propuesta incluye autores de diferentes corrientes historiográficas (Annales y marxismo), los cuales proponen segmentar el mismo espacio temporal de maneras diversas.

De esta manera se propone incorporar las distintas periodizaciones que sostienen los autores, a fin de comprender que la utilización del tiempo es también una estrategia del historiador y responde a los marcos conceptuales e historiográficos que los sustentan. El conflicto en el proceso de aprendizaje se plantea en el momento de dar a conocer a los estudiantes las diferentes periodizaciones. La herramienta proporcionada por la cátedra consiste en un cuadro comparativo de periodizaciones-construido y reelaborado por los mismos estudiantes- sobre un eje temporal que comprende del siglo II al siglo XV.

En muchos casos la misma temporalidad abarca más de un espacio geográfico, lo que implica el trabajo en paralelo con las nociones espaciales. Para ello, el trabajo con mapas está incorporado en todas las unidades, reforzando a su vez la complejización del manejo cronológico. Con respecto al tratamiento específico del o los espacios referenciados en los textos, incluidos en largos procesos como el enunciado para la unidad II, la propuesta de los mapas favorece la comprensión de los procesos históricos donde un mismo espacio- ocupado por la estructura del Imperio Romano, por ejemplo-, es organizado administrativa, política y jurisdiccionalmente de diferentes maneras según corren los siglos. En estos casos se comparan los espacios, las distintas propuestas de periodización, complementando con las posiciones historiográficas de los autores.

Además, las correcciones de los prácticos se hacen personalmente y "cara a cara" con los estudiantes. Cada alumno tiene una ficha de seguimiento personal donde se asientan las dificultades, logros, tipos de consulta, prácticos o parciales aprobados o desaprobados, entre otros.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa<sup>147</sup>, la misma debe entenderse como "aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto. En la práctica se traduce, en el caso de la corrección de un ejercicio o de un examen, en una actividad interactiva que aporta al alumno las informaciones suplementarias donde tiene necesidad de corregir su representación del problema o de aclarar cuestiones confusas" (Álvarez Méndez, 1993)<sup>148</sup>. En todos los casos este tipo de evaluación procura mejorar las evaluaciones futuras de los alumnos, no sólo para un mejor rendimiento especificado en una nota sino también para poder realizar mejores aprendizajes.

También se produjeron innovaciones en cuantos a las formas de trabajar con las lecturas obligatorias. Se apunta como primer paso a que los estudiantes identifiquen la lógica argumental de los autores, para avanzar y profundizar luego en las formas que éstos construyen el conocimiento histórico y hacer hincapié en la provisionalidad del conocimiento científico y en las múltiples interpretaciones sobre un mismo hecho o problema.

El diálogo con el equipo de cátedra de Didáctica de la Lengua permitió mejorar las formas de elaboración y presentación del material bibliográfico de los estudiantes, así como también conocer mejores técnicas para afrontar las diferentes lecturas que se proponen a los estudiantes.

Hace unos años se lleva a cabo la lectura asistida en horario de consulta. Estos espacios permiten que la enseñanza pueda ser planteada de una manera no convencional, ofreciendo a los estudiantes más de una ven-

<sup>147</sup> Como sostiene Gimeno Sacristán ambos conceptos se deben a Scriven y surgen de la discusión metodológica sobre la evaluación de currícula, aunque se han utilizados en la evaluación de alumnos por el poder explicativo de los conceptos. En: GIMENO SACRISTÁN, José (1997), "La evaluación de la enseñanza", en: GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Edit. Morata.

<sup>148</sup> ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1993), El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje", en: *Cuaderno de Pedagogía N° 219*.

tana a través de las cuales puedan asir el conocimiento<sup>149</sup>. Las estrategias y procedimientos se acomodan a las necesidades de cada estudiante, ya que los encuentros son no obligatorios pero sí personalizados.

De esta manera se configuran dos espacios diferentes de enseñanza y aprendizaje que son complementarios y apuntan a un mismo objetivo: mejorar la calidad de los aprendizajes.

CLASE	CONSULTA
General	Individual
Masiva	Personalizada

Si bien la concurrencia a las clases de consulta es alta, no todos los estudiantes asisten.

La incorporación de una instancia de evaluación de prácticos en horario de consulta permitió la posibilidad de obtener de los estudiantes su resolución total. Muchos alumnos se incorporan de esta manera a otra cultura de la evaluación. Interesa destacar este sistema de evaluación ya que permite al alumno ser partícipe de su proceso de aprendizaje, reflexionando sobre los errores, las dificultades, etc., y se convierte la evaluación en parte constitutiva esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. "Una corrección informada (del profesor para el alumno) de un trabajo, de un examen, de una tarea, ayuda a aprender. Es muy importante que la corrección tenga como base e intención la información para la formación del alumno, no tanto sobre el alumno, para que pueda seguir aprendiendo a partir de la misma corrección" (Álvarez Mendez, 1993)<sup>150</sup>.

<sup>149</sup> Aquí es importante destacar el trabajo que despliegan sobre todo los docentes adscriptos.

<sup>150</sup> ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1993), op.cit. "Poner un examen, de cualquier tipo que sea, corregir un trabajo o unas pruebas, solo tienen sentido educativo o formativo si informan al sujeto que ha respondido sobre la calidad de su respuesta, la forma de elaboración de la

La investigación sobre el quehacer de la cátedra permitirá también avanzar sobre cuáles contenidos son más difíciles de asir para los estudiantes y por qué. Algunas respuestas aproximativas permitieron tomar algunas medidas. Entre ellas la producción de material bibliográfico propio, a fin de sistematizar temas que frecuentemente no están trabajados en la bibliografía obligatoria o que están dispersos en diferentes propuestas, muchas de ellas en otro idioma.

Otra actividad que comenzó este año es la del taller denominado "El cine como recurso didáctico" que surge como una propuesta intercátedra<sup>151</sup>, y pretende brindar a los alumnos ingresantes herramientas que le permitan abordar dos problemáticas centrales y complejas: por un lado las dificultades en el manejo temporal detectadas en los distintos grupos de alumnos y, por otro, la problemática de la construcción del conocimiento y del discurso histórico, en relación a otras formas de relatos.

Se ha incorporado como fuente permanente de información la evaluación de los estudiantes al equipo docente. Esta consiste en un instrumento escrito con preguntas en relación a la forma de trabajo, bibliografía, que una vez tabulado permiten realizar las modificaciones necesarias. Hoy esta evaluación se hace por lo menos dos veces al año.

Además es común la presencia de observadores participantes. Durante el desarrollo de las clases los docentes o estudiantes observadores están atentos a los posibles signos de incomprensión o comprensión incorrecta. Algunos problemas pueden ser reconocidos y tratados en el marco del aula, otros en cambio exigen el tratamiento y discusión posterior<sup>152</sup>.

misma, la explicación de los fallos o errores, el proceso de comprensión y de elaboración del pensamiento".

<sup>151</sup> Junto a la cátedra Didáctica de la Historia se lleva adelante esta propuesta intercátedra de taller de video.

<sup>152</sup> La generación de este tipo de situaciones varía de unas comisiones a otras. Hay docentes y alumnos adscriptos que son más proclives a la observación y reflexión didáctica.



### A modo de conclusión

El trabajo de las cátedras de primer año no es una cuestión sencilla. A lo largo de este artículo se ha tratado de mostrar que las experiencias acumuladas son importantes. Que no basta con preocuparnos por el conocimiento disciplinar, sino que es necesario incorporar la dimensión didáctica. La labor de docencia e investigación tiene que trascender las preocupaciones del conocimiento histórico e introducir la investigación didáctica como una acción permanente y continua. A ello contribuye el diálogo continuo y fecundo con los especialistas, como los responsables de las didácticas de la Historia y la Lengua.

Los resultados de los sucesivos trabajos muestran también que las problemáticas con las cuales se encuentra el equipo docente exceden tópicos remanidos como la comprensión lectora. Estas habilidades tienen que ser pensadas y trabajadas a partir de las diferentes lógicas de construcción de los conocimientos disciplinares.

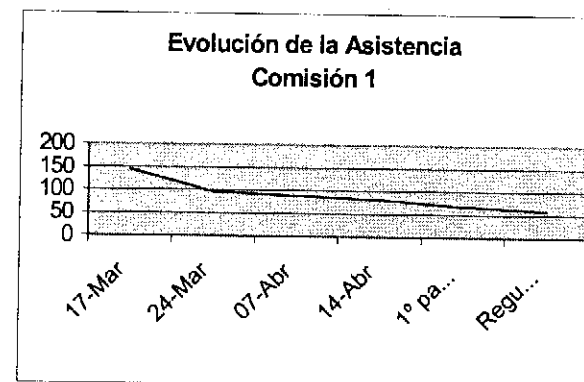
Los problemas de comprensión tienen mucho que ver con carencias de saberes disciplinares específicos, concepciones erróneas o saberes previos fuertemente enraizados en las estructuras mentales de los estudiantes. Esto no es una cuestión menor. Es importante que las políticas de ingreso se orienten a la articulación con los otros niveles. Estos aspectos que aquí se señalan pueden tener un inicio de respuesta antes que los estudiantes ingresen a la universidad.

El acompañamiento burocrático-administrativo de las unidades académicas a las actividades de las cátedras de primer año también es prioritario. Muchas veces las autoridades, preocupadas por estos problemas, no consideran la información sistematizada, o no, con la que cuentan los protagonistas del ingreso (docentes y estudiantes). Ello es causa de que muchos esfuerzos se dupliquen sin razón y no se dirijan al meollo de la cuestión.

### ANEXO

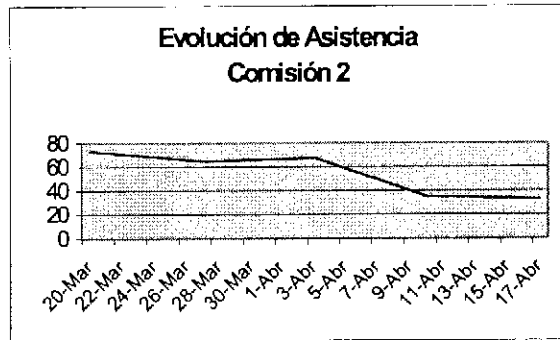
Cuadro y Gráfico 1: Evolución de la Asistencia. Comisión 1. Año 2003

17-Mar	24-Mar	07-Abr	14-Abr	1º parcial- 21-Abr	Regu- lares
145	97	89	81	67	60



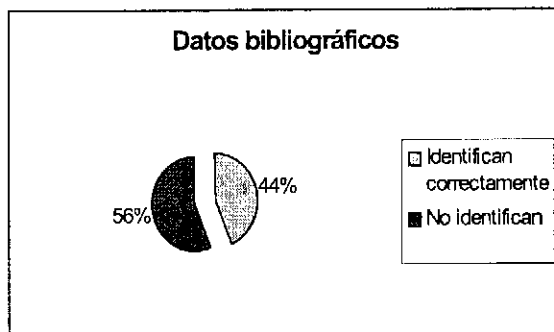
Cuadro y Gráfico 2: Evolución de la Asistencia. Comisión 2. Año 2003

20-Mar	27Mar	03Abr	10Abr	17Abr	1º parcial- 24-Abr	Regula- res
73	65	67	35	33	54	43

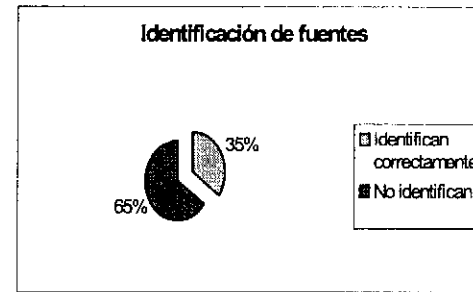


DATOS OBTENIDOS DEL DIAGNÓSTICO. 2004

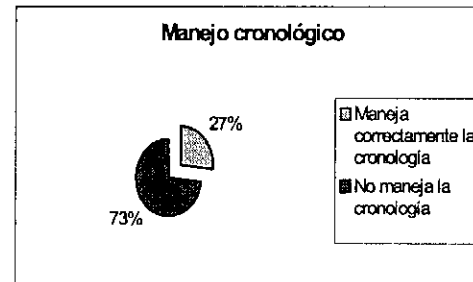
Gráfico: Identificación de datos bibliográficos.



Cuadro 4: Identificación de fuentes



Cuadro 5: Manejo Cronológico



Cuadro 6: Manejo espacial

