



RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA

CIENCIAS SOCIALES

Educación Secundaria - ONE 2013

Pruebas de 2°/3° año y 5°/6° año de la Educación Secundaria

ONE 2013



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros
Cdor. Jorge Milton Capitanich

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Subsecretaria de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen Díaz

**Dirección Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa**
Dra. Liliana Pascual

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA

CIENCIAS SOCIALES

Educación Secundaria - ONE 2013

Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º año de la Educación Secundaria

ONE 2013

Departamento de Evaluación de la Calidad Educativa:

Coordinación:

Mg. Mariela Leones

Elaborado por:

Equipo del Área de Ciencias Sociales:

Prof. Amanda Franqueiro

Prof. Andrés Nussbaum

Prof. Ana Lamberti

Prof. Maximiliano Molocznik

Área de Procesamiento de la Información:

Ing. Graciela Baruzzi

Asistencia Técnico-Pedagógica:

Prof. Natalia Rivas

Lectura Crítica:

Lic. Elvira Tejido de Suñer

Lectura externa:

-Áreas Curriculares de la Dirección de Gestión Curricular del Ministerio de Educación de la Nación

-Prof. Patricia Nogueira (Instituto Francisco de Asís, Merlo, Provincia de Buenos Aires)

-Prof. María Florencia Esmoris (Instituto Elvira Sullivan, Merlo, Provincia de Buenos Aires)

-Prof. Juan Pablo Fasano (Historia, Universidad de Buenos Aires)

-Prof. Andrea Soto (Geografía, Universidad de Buenos Aires)

Diseño y Diagramación:

Coordinación: Noelia Ruiz

Equipo Responsable:

Karina Actis

Juan Pablo Rodríguez

Coralía Vignau

Este documento se terminó de elaborar en Julio del año 2014.

ÍNDICE

1. Introducción:	5
2. Análisis de las actividades abiertas:	8
3. Ejemplos de actividades abiertas:	10
3.1. Ejemplos de actividades abiertas de 5°/6° año de Educación Secundaria:	10
3.2. Ejemplos de actividades abiertas de 2°/3° año de Educación Secundaria:	19
4. Contenidos seleccionados y principales logros y dificultades hallados:	30
5. Sugerencias pedagógicas para trabajar en el aula:	33
5.1. Actividades que permitan la comprensión de conceptos propios de las disciplinas:	34
5.2. Actividades para comunicar los conocimientos:	69
6. Anexo:	76
7. Bibliografía:	77

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objeto presentar los resultados de las actividades o ítems de construcción de respuesta (actividades abiertas) del área de Ciencias Sociales para 2º/3º año¹ y Fin de Educación Secundaria del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013 y realizar sugerencias pedagógicas en función de las dificultades detectadas en las evaluaciones.

Para la evaluación se elaboraron, por un lado, dos cuadernillos o modelos, cada uno de los cuales incluye tres actividades de construcción de respuesta (actividades abiertas); por otro lado, seis modelos con treinta ítems de selección de respuesta (actividades cerradas). Al momento de la aplicación cada alumno respondió solo uno de esos modelos de actividades abiertas y sólo uno de los modelos de ítems cerrados. La distribución de los cuadernillos fue realizada al azar.

Las actividades cerradas constan de una consigna y de cuatro opciones de respuesta, una de ellas es la correcta y las tres restantes, incorrectas. El alumno debe seleccionar entre las alternativas y marcar la respuesta que considera correcta.

En las actividades abiertas, el alumno debe escribir la respuesta que requiere algún tipo de explicación, comparación, fundamentación, elaboración de un esquema, clasificación, descripción, interpretación de una fuente, etc. Este tipo de preguntas permite evaluar capacidades difíciles de valorar en los ítems cerrados y posibilitan conocer el aprovechamiento y manejo que el alumno hace de los conocimientos adquiridos.

En cuanto a los *contenidos* evaluados, responden a los tres bloques que integran el área de las Ciencias Sociales:

- Las sociedades y los espacios geográficos
- Las sociedades a través del tiempo
- Las actividades humanas y la organización social

En la escuela secundaria, estos bloques se corresponden con Geografía, Historia y Formación Ética y Ciudadana respectivamente.

Los contenidos fueron seleccionados tomando en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los diseños curriculares jurisdiccionales y los libros de texto de mayor difusión.

¹ 2º/3º año de secundaria equivale al 9º año contando desde el primer año de escolaridad primaria.

En cuanto a las *capacidades cognitivas* evaluadas en el área de las Ciencias Sociales en los ítems cerrados, estas fueron consensuadas por todas las jurisdicciones, y son las siguientes:

Reconocimiento de hechos / datos: Capacidad cognitiva de identificar datos o hechos en un conjunto de información mediante la utilización de conocimientos que el alumno posee.

Reconocimiento de conceptos: Capacidad cognitiva de identificar conceptos por medio de ejemplos, casos, atributos o definiciones, o bien, de reconocer ejemplos, casos, atributos o definiciones a partir de un concepto dado.

Interpretación / Exploración: Capacidad cognitiva de obtener y cruzar información explícita o implícita a partir de la lectura comprensiva de distintos tipos de fuentes (textos, imágenes, mapas, gráficos, tablas, etc.)

Análisis de situaciones: Capacidad cognitiva de reconocer distintos tipos de relaciones –causales, de comparación, de contemporaneidad, de simultaneidad- o de seleccionar cursos de acción que requieren la aplicación de conceptos, hechos, datos o procesos previamente adquiridos.

En las actividades abiertas o de construcción de respuesta, además se evaluó:

Comunicación: Capacidad cognitiva de expresar distintos tipos de relaciones –causales, de comparación, de contemporaneidad, de simultaneidad-, hechos, procesos, conclusiones, síntesis, ejemplos, valoraciones, etc., a partir de la información presentada en la consigna y de sus conocimientos previos.

Los contenidos evaluados en el ONE 2013 en el área de Ciencias Sociales se corresponden con ejes temáticos relevantes dentro del estudio de las disciplinas que componen el área durante la educación secundaria. Entre los contenidos evaluados se encuentran:

En 2º/3º año de Educación Secundaria

- Indicadores sociales y económicos de la población
- Características del Estado nacional
- Derechos Humanos
- Forma de gobierno de la Argentina
- Pueblos originarios de la Argentina
- Radicalismo y las clases medias

En Fin de Educación Secundaria:

- Las condiciones socioeconómicas de la población argentina entre 1869 y 2010
- Migración masiva entre Europa y la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del XX
- La Ley Sáenz Peña
- Consecuencias de la Primera Guerra Mundial en la economía argentina
- Perón y los trabajadores
- El neoliberalismo

Estos contenidos fueron seleccionados, como se dijo, por su relevancia y porque están incluidos en los planes de estudio de las asignaturas de las Ciencias Sociales, es decir, han sido o debían haber sido enseñados y aprendidos en las aulas en diferentes niveles de la escolaridad.

2. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES ABIERTAS

Como se dijo en las Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza anteriores, la finalidad de hacer una prueba con un conjunto de actividades abiertas es la de evaluar cómo los alumnos utilizan los contenidos involucrados al clasificar, comparar, ordenar según diferentes criterios, establecer relaciones causales, sintetizar, fundamentar, etc., valorando no solo las capacidades cognitivas sino también el nivel de profundidad que han desarrollado en el aprendizaje.

Para comunicar lo aprendido, se ponen en juego capacidades de jerarquización, ordenamiento y síntesis conceptual. De tal modo, los alumnos, a través de estos ítems, demuestran con mayor evidencia su habilidad de razonamiento al favorecer la producción de respuestas múltiples, contrariamente a la unicidad de respuesta que exigen los ítems de opción múltiple (actividades cerradas).

Además, en las actividades abiertas se elimina el porcentaje de azar que permiten los ítems de opción múltiple.

Por último, a diferencia de los ítems cerrados o de opción múltiple, que se corrigen a través de lectora óptica, los ítems abiertos deben corregirse manualmente, tarea que realizan correctores de diferentes jurisdicciones del país. Para la corrección de estos instrumentos la DINIECE cuenta con un programa informático que ha permitido la corrección a distancia por parte de docentes de las asignaturas que residen en diferentes lugares del país.

Para reducir las diferencias de criterios entre los distintos evaluadores, se elaboraron grillas de corrección, que incluyen las respuestas que se consideran correctas, parcialmente correctas o incorrectas. Estas grillas se construyeron en una primera instancia teniendo en cuenta las posibles respuestas consideradas correctas y los errores habituales. Luego se tomó una pequeña muestra de respuestas de alumnos para corroborar o modificar los ejemplos listados en la primera instancia. Incluimos un ejemplo de grilla de corrección (Ver Anexo).

Al analizar los resultados de las actividades abiertas es importante considerar tanto los logros como los errores cometidos por los alumnos, los aprendizajes superficiales, la comprensión inadecuada y el establecimiento de insuficientes relaciones entre los conocimientos para estructurarlos significativamente, relacionándolos de modo directo con su propio capital de ideas y experiencias.

En este punto se observa que, contrariamente a las hipótesis que trazan algunos actores del sistema educativo, en el sentido de que

muchos alumnos podrían responder de manera incorrecta u omitir la respuesta de las actividades cerradas debido a que son instrumentos poco habituales en las evaluaciones en las aulas en Educación Secundaria, las actividades abiertas (más parecidas a las del aula) presentan, históricamente, mayores niveles de omisión, y además se observa que la misma aumenta a medida que avanza la escolaridad; las omisiones pueden deberse a distintos motivos, tales como que los alumnos desconocen el contenido o tienen dificultad con la capacidad cognitiva requerida o bien les falta asumir el esfuerzo y compromiso adicional ante una dificultad mayor o ante una tarea diferente a la realizada en la prueba de ítems cerrados. Algunos resuelven esto justificando que no vieron esos contenidos o los vieron y no los recuerdan.

El análisis de los resultados que sigue pone el foco en las respuestas que fueron clasificadas como correctas, parcialmente correctas o incorrectas.

3. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES ABIERTAS

A continuación se presentan ejemplos de actividades abiertas de 2º/3º año de Educación Secundaria y de Fin de Educación Secundaria, que formaron parte de la prueba administrada en el ONE 2013. Para cada uno de estos ítems se brinda una breve descripción técnica, se analizan las respuestas y se reproducen algunos ejemplos de los alumnos.

3.1. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES ABIERTAS DE FIN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DE RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS

EJEMPLO N° 1

2	Mencioná tres causas que hayan motivado la masiva inmigración a la Argentina de población europea hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX.
.....	
.....	
.....	

Año:
Fin de Educación Secundaria
Contenido:
Migraciones. La Argentina agroexportadora
Capacidad:
Comunicación

La actividad requiere que el alumno mencione tres causas de la migración masiva de europeos hacia la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, es decir durante el período agroexportador argentino. Para ello debía recurrir a sus conocimientos previos acerca de dicho período en el contexto europeo, por lo que podía mencionar tanto motivaciones de emigraciones europeas como de los beneficios de los inmigrantes en la Argentina.

El 70,3% de los estudiantes respondió entre una y tres causas de la migración, entre ellas el aumento del desempleo, las hambrunas o falta de alimento y persecuciones ideológicas, religiosas, etc. en Europa, las crisis europeas, la primera guerra mundial, la segunda revolución industrial, los avances tecnológicos en la navegación marítima y la motivación de ascenso social, la abundancia de recursos, la escasez de

mano de obra, la oferta de trabajo y la propaganda gubernamental de atracción poblacional en la Argentina. En general, la mayoría de ellos mencionó las crisis económicas o las guerras europeas o bien, las oportunidades de paz y de trabajo que brindaba la Argentina y la propaganda gubernamental argentina de esa época.

Entre quienes respondieron de manera incorrecta (29,7%), refirieron a procesos muy vagos ("por las buenas condiciones", "por los problemas en Europa", "por las guerras", "por la economía", etc.), o bien se refirieron a causas de alguna otra corriente migratoria. Por último, hubo alumnos que refirieron no haber visto nunca o haber olvidado esos contenidos.

Ejemplos de respuestas correctas y parcialmente correctas:

2 Mencioná tres causas que hayan motivado la masiva inmigración a la Argentina de población europea hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Las causas fueron el 'modelo' exportador que le prometió trabajo a la gente europea con promesas de buena paga, entre otros, para la gente que contactó con ellos.

La propaganda que hacían de Argentina hacia Europa con el fin de tener una buena vida.

Los problemas económicos que tenía Europa en ese momento, incentivó a venir a la Argentina a tener un buen trabajo.

2 Mencioná tres causas que hayan motivado la masiva inmigración a la Argentina de población europea hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Motivo de la masiva Inmigración a la Argentina.

- Europa se encontraba con muchos problemas económicos a causa de las guerras y la población europea del destino.
- Argentina hacía mucha propaganda, ofreciendo viviendas, pagarés, y trabajo.
- Argentina necesitaba de mucha mano de obra.

Ejemplos de respuestas incorrectas:

2 Mencioná tres causas que hayan motivado la masiva inmigración a la Argentina de población europea hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Una de las causas fue la dictadura militar.

2 Mencioná tres causas que hayan motivado la masiva inmigración a la Argentina de población europea hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

hace 3 años vimos esto y no me acuerdo.

EJEMPLO N° 2

2 Observá la tabla y respondé.

Años	Porcentaje de		Esperanza de vida al nacer en años	Tasa global de fecundidad (hijos/mujer)	Porcentaje de extranjeros en la	
	adultos mayores (1)	jóvenes (2)			población adulta	población adulta mayor
1869	2,2	42,8	32,9	6,8	12,1	17,1
1895	2,5	40,3	40,0	7,0	25,4	27,1
1914	2,3	38,4	48,5	5,3	29,9	51,0
1947	3,9	30,9	61,1	3,2	15,3	56,6
1960	5,6	30,8	66,4	3,1	13,0	49,3
1970	7,0	29,3	65,6	3,1	9,5	39,6
1980	8,2	30,3	68,9	3,3	6,8	25,2
1991	8,9	30,6	71,9	2,9	5,0	15,9
2001	9,9	28,3	73,8	2,4	4,2	11,0
2010	10,2	25,5	75,6	2,2	4,5	5,2

Elaborado en base a datos de INDEC y Banco Mundial.

(1) Adultos mayores: población de 65 años y más edad.

(2) Jóvenes: población de 0 a 14 años de edad.

Mencioná tres (3) variables que den cuenta de una mejora en las condiciones socioeconómicas de la población argentina entre 1869 y 2010.

Año:

Fin de Educación Secundaria

Contenido:

Las condiciones socioeconómicas de la población argentina entre 1869 y 2010

Capacidad:

Comunicación

La actividad requiere que el alumno mencione tres variables que puedan dar cuenta de cómo mejoraron las condiciones socioeconómicas de la población argentina entre 1869 y 2010. Para ello debía seleccionar por un lado las variables pertinentes entre las presentadas en la tabla (porcentaje de adultos mayores, porcentaje de jóvenes entre 0 y 14 años, esperanza de vida al nacer y tasa global de fecundidad) y por el otro describir el comportamiento de dichas variables entre los años censales mencionados (creció el porcentaje de adultos mayores, disminuyó el porcentaje de jóvenes entre 0 y 14 años, aumentó la esperanza de vida al nacer y se redujo la tasa global de fecundidad).

Casi un 38% de los estudiantes logró mencionar entre una y las tres variables solicitadas en la consigna indicando su comportamiento a través de los años censales. Estos alumnos reconocieron en parte o en su totalidad, que el envejecimiento demográfico implícito en el aumento del porcentaje de población de 65 años y más edad, la consiguiente reducción del porcentaje de niños o jóvenes de entre 0 y 14 años, el incremento de la esperanza de vida al nacer y la reducción de la tasa global de fecundidad (hijos/mujer) son indicadores de mejora socioeconómica de la población.

Entre quienes respondieron de manera incorrecta (62,1%), se puede distinguir a grandes rasgos, cuatro grupos: aquellos que simplemente mencionaron la variable pero no dieron cuenta de su comportamiento a través de los años censales ("la tasa global de fecundidad", "el porcentaje de adultos mayores", etc.); los que mencionaron solamente los años ("1914, 1947 y 1970", "En 1869", etc.); quienes mencionaron de manera invertida el comportamiento de las variables ("disminuyó la esperanza de vida", "hay menos población anciana", etc.) y quienes brindaron aportes que no se extraen de la tabla presentada y que por lo tanto, surgen de sus conocimientos previos ("porque mejoró la educación", "hay más trabajo", etc.), es decir, que conocen mecanismos o procesos de mejora socioeconómica de la población, pero no lograron interpretar la fuente presentada, que era lo que requería la consigna.

Cabe destacar que un número importante de alumnos mencionó la disminución del porcentaje de extranjeros como variable de mejora socioeconómica de la población. Esto implica que esos alumnos desconocen el vínculo entre migraciones y desarrollo socioeconómico y, al mismo tiempo, podría implicar la reproducción de estereotipos negativos sobre las personas migrantes y de nociones de sentido común como la asociación errónea entre inmigración y descenso del empleo. En este punto se hace menester remarcar que uno de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela se vincula justamente con la promoción de una lectura crítica y reflexiva de la realidad a partir de las herramientas que ofrece el espacio curricular, lo que supone entre otras cosas, contribuir a evitar la reproducción de estereotipos y a tomar distancia del conocimiento de sentido común.

Ejemplos de respuestas correctas y parcialmente correctas:

Mencioná tres (3) variables que den cuenta de una mejora en las condiciones socioeconómicas de la población argentina entre 1869 y 2010.

Los variables son:

- Aumento de la esperanza de vida al nacer, paso de 32,9 años a 75,6 años entre 1869 y 2010.
- Aumento del porcentaje de adultos mayores.
- No superpoblación gracias a la disminución de la tasa de fecundidad.

S12G0504

Mencioná tres (3) variables que den cuenta de una mejora en las condiciones socioeconómicas de la población argentina entre 1869 y 2010.

En 1869 el porcentaje de adultos mayores (4) era un 2,2 y en 2010 aumento a un 10,2.

En 1869 la esperanza de vida al nacer en años era de un 32,9 y en 2010 aumento un 75,6.

En 1869 la tasa global de fecundidad (hijos/mujer) era de un 6,8 y en 2010 mermo un 2,2.

S12G0504

Ejemplos de respuestas incorrectas:

Mencioná tres (3) variables que den cuenta de una mejora en las condiciones socioeconómicas de la población argentina entre 1869 y 2010.

TECNOLOGIA

AVANCES DE LA MEDICINA

MEJORA LA EDUCACIÓN

Mencioná tres (3) variables que den cuenta de una mejora en las condiciones socioeconómicas de la población argentina entre 1869 y 2010.

1980

1914

1991

Mencioná tres (3) variables que den cuenta de una mejora en las condiciones socioeconómicas de la población argentina entre 1869 y 2010.

• la esperanza de vida a morir en años

• porcentaje de adultos mayores

• porcentaje de extranjeros en la población adulta mayor

EJEMPLO N° 3

3

“El objetivo del modelo [de la dictadura militar de 1976] fue desindustrializar la Argentina. Para ello se instaló un orden económico organizado alrededor de un sistema financiero de tipo especulativo. La deuda externa pasó de 7.000 millones de dólares en 1976 a 45.000 millones de dólares en 1983. Los salarios, que representaban el 43 por ciento del Producto Bruto Interno en 1975, bajarían en ese período al 25 por ciento. Como nuevo fenómeno apareció la desocupación que llegó al 9 por ciento”.

Díaz, Claudio. El Movimiento Obrero Argentino. Historia de la lucha de los trabajadores y la CGT. Buenos Aires, Fabro, 2010.

¿A qué modelo económico hace referencia este texto?
Explicá dos características del mismo.

Año:

Fin de Educación Secundaria

Contenido:

El modelo neoliberal argentino

Capacidad:

Comunicación

La actividad requiere que el alumno lea el texto e identifique el modelo económico a que hace referencia y algunas de cuyas características el texto enumera en forma explícita. Debe completar su respuesta explicando dos de las características de ese modelo, mencionadas en el texto o que las seleccione entre sus conocimientos previos.

Casi el 42% de los estudiantes han podido indicar correctamente que se hace referencia al modelo neoliberal mencionando alguna característica del mismo. En algunas respuestas se observa la aparición de conceptos que suelen resultar más familiares ("desempleo", "reducción del salario de los trabajadores", "achicamiento del estado") y otros que denotan un mayor grado de profundización en el tema ("ingreso de capital extranjero", "desregulación de la economía". Dentro de este universo aparecen también respuestas que refieren al modelo neoliberal aunque mencionado a partir de algunas de sus características ("desindustrializador", "especulativo", "financiero") o de modo impreciso pero bien orientado conceptualmente ("modelo de la dictadura militar", "modelo de Martínez de Hoz", "capitalismo salvaje", "economía de mercado")

Entre quienes respondieron de manera incorrecta (57.8%) surgen importantes confusiones con otros modelos económicos siendo la más compleja la que hacen con el modelo de industrialización por sustitución de importaciones. En menor medida aparecen referencias al Estado de Bienestar y al modelo keynesiano o neo keynesiano. En algunas respuestas sólo se reitera el enunciado de la consigna (o parte de él) sin responder lo solicitado.

Ejemplos de respuestas correctas y parcialmente correctas:

¿A qué modelo económico hace referencia este texto?
Explicá dos características del mismo.

HACE REFERENCIA A UN MODELO ECONÓMICO
NEOLIBERAL

① SE BENEFICIA EL SECTOR FINANCIERO A PARTIR
DEL MOVIMIENTO DE CAPITALS DESDE Y HACIA EL
EXTRANJERO

② SE TOMAN PRESTAMOS QUE HACEN CRECER
LA DEUDA EXTERNA Y SE ALIENTA A LA
EXPORTACIÓN DE MANUFACTURAS, GENERANDO
UNA DESINDUSTRIALIZACIÓN

¿A qué modelo económico hace referencia este texto?
Explica dos características del mismo.

Modelo Neoliberal

Se apoya a la liberación económica, el libre comercio, los mercados abiertos, la privatización y disminución de tamaño de sector público incrementando la influencia del sector privado.

¿A qué modelo económico hace referencia este texto?
Explica dos características del mismo.

Hace referencia al modelo Neoliberal.
Se desindustrializa el país, aumento el desempleo.

Ejemplos de respuestas incorrectas:

¿A qué modelo económico hace referencia este texto?
Explica dos características del mismo.

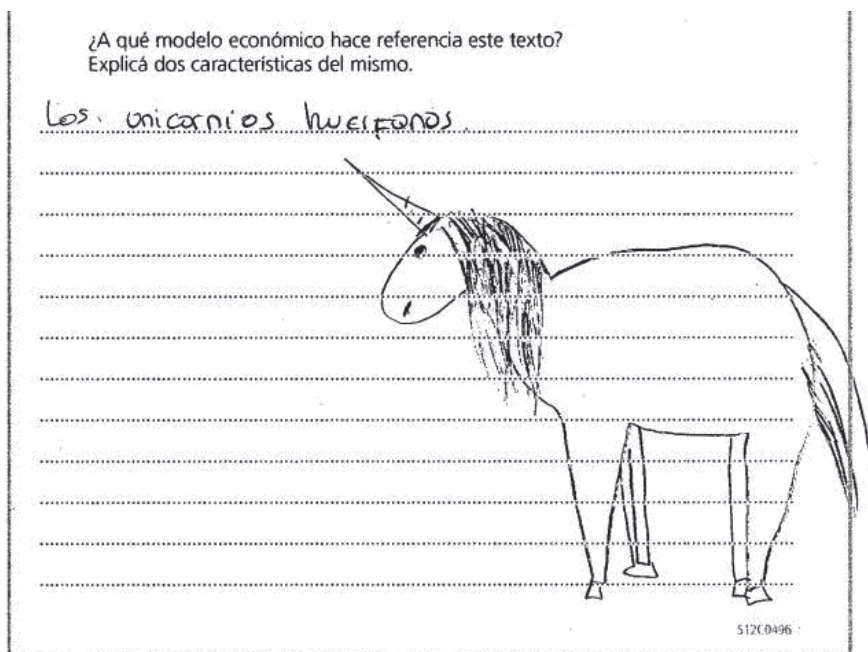
Se refiere al modelo de industrialización en el que sustituyó a las importaciones.

Comenzó un mecanismo de transferencia de recursos hacia el sector industrial.

Se caracteriza por el aislamiento de las diferentes regiones del país.

¿A qué modelo económico hace referencia este texto?
Explica dos características del mismo.

Al modelo económico chino militar en poder absoluto y sin capacidad de decidir los ciudadanos. Era la una monarquía absoluta cuyos características fueron una monarquía y los demás dependen.



3.2. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES ABIERTAS DE 2° /3° AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DE RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS

EJEMPLO N° 1

1 Explicá qué significa que los pueblos que habitaban el sur del actual territorio argentino se organizaban en bandas de cazadores-recolectores.

.....

.....

.....

.....

Año:

2°/3° año de Educación Secundaria

Contenido:

Pueblos originarios del territorio argentino

Capacidad:

Comunicación

El ítem requiere que el alumno explique las características de los pueblos que habitaban el sur del territorio argentino y que se explicitan en la consigna: "banda de cazadores-recolectores".

El 52% de los alumnos que respondieron esta actividad lo hicieron en forma correcta o parcialmente correcta. Describen la caza y la recolección como las actividades que desarrollan para lograr su subsistencia y las señalan como causa de su vida nómada. Pero son muy pocos los que hacen referencia a la falta de jefaturas estables como característica de la banda.

Entre quienes respondieron en forma incorrecta (48%), algunos confunden nómades con sedentarios y explican que los recolectores cosechan sus cultivos; otros confunden momentos históricos y asocian recolectores con los actuales cartoneros y otros simplemente repiten la consigna.

Ejemplos de respuestas correctas o parcialmente correctas:

1 Explica qué significa que los pueblos que habitaban el sur del actual territorio argentino se organizaban en bandas de cazadores-recolectores.

En el sur del territorio Argentino habitaban los auas y yamanas. Los yamanas se organizaban en bandas para cazar y recolectar mientras se trasladaban de un lugar a otro, es decir, que eran nómades. Mas en el sur se encontraban los auas que eran cazadores de animales marinos, sobre todo de ballenas, pingüinos y lobos marinos. Se organizaban en familia y vivían la mayoría del tiempo en canoas, donde la mujer era la encargada de remar, el hombre de pescar, y los niños mantenían el fuego dentro de ellas.

S12H0474

1 Explica qué significa que los pueblos que habitaban el sur del actual territorio argentino se organizaban en bandas de cazadores-recolectores.

Se organizaban en bandas de cazadores-recolectores para poder sobrevivir. Además, utilizaban "carrales" hechos de cuero para poder protegerse del frío. Estos pueblos no presentaban una organización jerárquica. Los cazadores y recolectores, cazaban animales y recolectaban y consumían todo tipo de frutos.

- 1 Explicá qué significa que los pueblos que habitaban el sur del actual territorio argentino se organizaban en bandas de cazadores-recolectores.

Los pueblos originarios se dividían en distintos grupos y entre ellos estaban los nómadas, cazadores-recolectores. Nunca tenían un lugar fijo, ya que vivían de cazar y recolectar todo lo que había en los alrededores del espacio en el que se ubicaban hasta que los recursos se agotaban y debían habitar en otra tierra. Estaban separados en distintos grupos o bandas, y se transportaban todos juntos.

Ejemplos de respuestas incorrectas:

- 1 Explicá qué significa que los pueblos que habitaban el sur del actual territorio argentino se organizaban en bandas de cazadores-recolectores.

Todavía no ví nada de argentina

- 1 Explicá qué significa que los pueblos que habitaban el sur del actual territorio argentino se organizaban en bandas de cazadores-recolectores.

Significa que son agricultores que cazan y recolectan para poder sobrevivir.



Explica qué significa que los pueblos que habitaban el sur del actual territorio argentino se organizaban en bandas de cazadores-recolectores.

Significa que los cazadores o recolectores habitaban o vivían en la Argentina.

EJEMPLO N° 2

2

Bananas para el mundo

"Desde finales del siglo XIX se estableció en el territorio de Costa Rica la empresa transnacional United Fruit Company. Esta actividad estuvo ligada en sus inicios a la construcción del ferrocarril, por parte de esta empresa, porque su cultivo se realizaba a lo largo de las líneas férreas ya construidas. Durante el siglo XX, la United Fruit Company tuvo el control casi absoluto de Costa Rica y de otras áreas de Centroamérica por donde se fue expandiendo, como Panamá y Guatemala. La instalación de United Fruit, luego denominada Chiquita Brands International, comenzó su instalación en la zona atlántica para poder conectar las áreas productoras de Costa Rica con los puertos y exportar así las bananas hasta los mercados más importantes de América y Europa. A partir de 1985, las comercializadoras multinacionales presionaron al Gobierno de Costa Rica para establecer un Plan de Fomento Bananero, que les otorgó grandes beneficios, con bajos impuestos y autorización para el uso de nuevas tierras agrícolas y poco control sobre las leyes ambiental y laboral. El tipo de trabajo en las plantaciones bananeras es muy inestable, lo que obliga a muchas familias a emigrar constantemente de un lugar a otro para buscar empleo, con la consecuente imposibilidad de superarse en las comunidades donde residen por un tiempo. En estas comunidades las tasas de deserción escolar y analfabetismo son altas. En la provincia de Limón, el porcentaje de deserción en la educación primaria era en 1996 de 7,5% y en la secundaria de 20,6%".

El contrato de trabajo

"En las fincas, el 70% de los trabajadores son contratados por un período inferior a los 90 días y van de una finca a otra, en sucesivas contrataciones. Los empresarios bananeros utilizan el recurso de un 'contratista', quien realiza por su cuenta una serie de labores en la plantación. Se emplea a las minorías indígenas (costarricenses y panameñas) y a trabajadores migratorios. Una plantación emplea de 190 a 210 trabajadores. El tipo de trabajo que realizan es muy agotador, esto trae como consecuencia que la vida útil de un trabajador bananero sea de apenas 10-15 años. La actividad bananera es básicamente manual. Las tareas más comunes son la corta y acarreo de la fruta hasta la planta, el empaque, el cultivo del banano (deshoja, poda), la aplicación de plaguicidas y abonos, las labores de drenaje con pala, entre otras. El trabajo se realiza en forma intensiva y a gran velocidad".

Producción bananera en la región atlántica: efectos y percepción social, Fundación Guilombé, marzo de 1992. En www.educ.ar. Área Ciencias Sociales EGB3. Actividades económicas y calidad de vida. Un caso de monoproducción, 5 de agosto de 2012.

Mencioná tres indicadores de precariedad que según el texto genera la presencia de la empresa transnacional United Fruits Company (Chiquita Brands International) en la población de Costa Rica, y tres beneficios que dicha empresa transnacional obtuvo al instalarse en el territorio de Costa Rica.

Indicadores de precariedad en la población:

Beneficios que obtuvo la empresa:

59G0475

Año:

2°/3° año de Educación Secundaria

Contenido:

Indicadores sociales y económicos de la población

Capacidad:

Comunicación

El ítem requiere que los estudiantes lean un texto de mediana extensión y mencionen tanto tres beneficios que una empresa transnacional obtuvo al instalarse en territorio costarricense como tres indicadores de precariedad de la población resultante de dicha instalación. Esta información está explícita en el texto.

El 53% de los alumnos respondió de manera correcta o parcialmente correcta. Entre ellos hubo algunos que establecieron los tres indicadores de precariedad y los tres beneficios que obtuvo la empresa, otros que solo mencionaron una de las variables (o los tres de precariedad o los tres beneficios) y los restantes que dieron algún o algunos datos de manera correcta (algunos dieron solamente uno o dos datos de precariedad o de los beneficios y otros brindaron entre tres y cinco datos de ambas variables).

El 47% de los alumnos respondió de manera incorrecta. Entre ellos están quienes respondieron citando partes del texto, pero que no se corresponden con los indicadores solicitados (por ejemplo: “las tareas más comunes son la corta y acarreo de la fruta hasta la planta, el cultivo del banano, la aplicación de plaguicidas y abonos”) o bien dieron características generales presentes en el texto (por ejemplo: “la empresa tuvo el control casi absoluto de Costa Rica y de otras áreas de Centroamérica”), pero que tampoco remitían a lo solicitado. Una proporción menor de estudiantes respondió equivocando el período histórico de análisis (por ejemplo: “históricamente han sido plantaciones de esclavos”).

Ejemplos de respuestas correctas y parcialmente correctas:

Mencioná tres indicadores de precariedad que según el texto genera la presencia de la empresa transnacional United Fruits Company (Chiquita Brands International) en la población de Costa Rica, y tres beneficios que dicha empresa transnacional obtuvo al instalarse en el territorio de Costa Rica.

Indicadores de precariedad en la población: trabajo inestable, decaen escolar, anal. Fabatismo, emigrar constantemente de un lugar a otro.

Beneficios que obtuvo la empresa: con bajos impuestos y autorización para el uso de nuevas tierras agrícolas y poca control sobre las leyes ambiental y laboral.

59G0475

Mencioná tres indicadores de precariedad que según el texto genera la presencia de la empresa transnacional United Fruits Company (Chiquita Brands International) en la población de Costa Rica, y tres beneficios que dicha empresa transnacional obtuvo al instalarse en el territorio de Costa Rica.

Indicadores de precariedad en la población: *altas tasas de deserción escolar y analfabetismo muy bajas; imposibilidad de migración por constantes migraciones;*
Beneficios que obtuvo la empresa: *control casi absoluto de Costa Rica*

S9G0475

Mencioná tres indicadores de precariedad que según el texto genera la presencia de la empresa transnacional United Fruits Company (Chiquita Brands International) en la población de Costa Rica, y tres beneficios que dicha empresa transnacional obtuvo al instalarse en el territorio de Costa Rica.

Indicadores de precariedad en la población: *migraciones constantes de flujos - tasas de deserción escolar altas - tasa de analfabetismo alta*

Beneficios que obtuvo la empresa: *bajas impuestos - autorización para el uso de nuevas tierras agrícolas - poco control sobre las leyes ambientales y laborales.*

S9G0475

Ejemplos de respuestas incorrectas:

Mencioná tres indicadores de precariedad que según el texto genera la presencia de la empresa transnacional United Fruits Company (Chiquita Brands International) en la población de Costa Rica, y tres beneficios que dicha empresa transnacional obtuvo al instalarse en el territorio de Costa Rica.

Indicadores de precariedad en la población: *Chiquita Brand International*
Plan de Fomento Ganadero

Beneficios que obtuvo la empresa:

S9G0475

Mencioná tres indicadores de precariedad que según el texto genera la presencia de la empresa transnacional United Fruits Company (Chiquita Brands International) en la población de Costa Rica, y tres beneficios que dicha empresa transnacional obtuvo al instalarse en el territorio de Costa Rica.

Indicadores de precariedad en la población: *Esta actividad estuvo ligada en sus inicios a la construcción del país costarricense*

Beneficios que obtuvo la empresa: *se emplea a los mineros indígenas (los terratenientes y panameños) y la trata de personas migratorias*

S9G0475

Mencioná tres indicadores de precariedad que según el texto genera la presencia de la empresa transnacional United Fruits Company (Chiquita Brands International) en la población de Costa Rica, y tres beneficios que dicha empresa transnacional obtuvo al instalarse en el territorio de Costa Rica.

Indicadores de precariedad en la población: el tipo de trabajo, la
plantaciones de bananos, y más etc.

Beneficios que obtuvo la empresa: se enriquece la empresa

S9G0475

EJEMPLO N° 3

3

“Los desaparecidos constituyen una de las más pesadas herencias (...) [del terrorismo de estado] en Argentina (...). A diferencia de lo ocurrido con los detenidos y encarcelados, la mayoría de los secuestrados eran encerrados en centros clandestinos de detención, de los cuales se los trasladaba para ser asesinados. A partir de su secuestro, los familiares que comenzaban a solicitar informes a las autoridades, creyéndolos prisioneros en alguna cárcel del país, se encontraban con que los miembros de las Fuerzas Armadas negaban siempre tener conocimientos de los desaparecidos. El drama de los desaparecidos es aún hoy una herida abierta en las sociedades que lo padecieron y que solo puede cerrar con justicia”.

Mogliá, P. Sislian, F. Alabart, M. Pensar La Historia. Argentina desde una historia de América Latina. Buenos Aires, Plus Ultra, 1998.

¿Con qué etapa de la historia argentina relacionarías este texto? ¿Qué derechos humanos son violados en esta etapa según el texto?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Año:

2°/3° año de Educación Secundaria

Contenido:

Los Derechos Humanos

Capacidad:

Comunicación

La actividad requiere que el alumno lea el texto e identifique con qué etapa de la historia argentina se encuentra relacionada. Debe completar su respuesta indicando qué derechos humanos fueron violados en esta etapa.

Casi el 65 % de los estudiantes han podido indicar correctamente que se hace referencia a la etapa vinculada utilizando diversas opciones para mencionarla: "última dictadura militar", "dictadura militar de 1976 a 1983", "la etapa abierta en 1976", "el terrorismo de estado", "el gobierno de Videla", "el gobierno de la Junta Militar", "el Proceso de Reorganización Nacional", etc. Resulta importante destacar que de este porcentaje de respuestas se desprende que la mayoría de los alumnos han podido identificar al menos dos derechos violados por la dictadura cívico-militar entre los siguientes: identidad, integridad física, derecho a la vida, libertad personal, libertad de pensamiento, libertad de expresión e igualdad ante la ley. Dentro de este universo encontramos también -en menor medida- respuestas parcialmente correctas en las que se mencionan los derechos violados pero se indica en forma vaga la etapa con la que se vincula el texto ("la época de la guerra de Malvinas", "la etapa del genocidio", "la década del 70")

Entre quienes respondieron de manera incorrecta (35%) surgen errores de dos tipos. En primer lugar están aquellos que indican que el texto pertenece a una etapa equivocada ("la dictadura de 1930", "la dictadura de 1966", "el gobierno menemista") y, en segundo lugar, aquellos que nombran derechos que fueron violados en esa etapa pero que no aparecen mencionados en el texto ("educación", "trabajo digno", "vivienda")

Respuestas correctas y parcialmente correctas:

¿Con qué etapa de la historia argentina relacionarías este texto? ¿Qué derechos humanos son violados en esta etapa según el texto?

1976 1983

Derecho a la vida, al digno, al

Derecho a la libertad

¿Con qué etapa de la historia argentina relacionarías este texto? ¿Qué derechos humanos son violados en esta etapa según el texto?

El Texto se relaciona con el Golpe de Estado de 1976 donde desaparecieron miles de personas en un Gobierno Comandado únicamente por militares donde se violaron dos de los mas importantes derechos humanos el derecho a la vida y el derecho a la libertad

¿Con qué etapa de la historia argentina relacionarías este texto? ¿Qué derechos humanos son violados en esta etapa según el texto?

Relaciono este texto con El Golpe de Estado Militar. El derecho a la vida. El derecho a la libertad y a la libre expresión

Respuestas incorrectas:

¿Con qué etapa de la historia argentina relacionarías este texto? ¿Qué derechos humanos son violados en esta etapa según el texto?

Con la etapa de los gauchos son violados los derechos de los gauchos

¿Con qué etapa de la historia argentina relacionarías este texto? ¿Qué derechos humanos son violados en esta etapa según el texto?

La etapa es por el año mas o menos en 1998. Los derechos humanos que son violados son la seguridad

4. CONTENIDOS SELECCIONADOS Y PRINCIPALES LOGROS Y DIFICULTADES HALLADOS

Los contenidos seleccionados están presentes en los planes de estudio jurisdiccionales y son recurrentemente vistos en clase, como por ejemplo la migración masiva entre Europa y la Argentina hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la relación entre Perón y los trabajadores, la forma de gobierno de la Argentina, las características del Estado nacional argentino, las características del voto en la Argentina, indicadores sociales y económicos de la población en el marco del proceso de globalización, entre otros.

Entre los logros hallados en la muestra se pudo observar que responden adecuadamente al expresar definiciones, relaciones y procesos simples de las asignaturas de las Ciencias Sociales recurriendo a sus saberes previos, aunque muchas veces lo hacen de manera imprecisa o incompleta e interpretan de manera correcta diversas fuentes cuando se requiere extraer información explícita o bien se ponen en juego pocas variables para su análisis.

No obstante, las respuestas de los alumnos muestran que en el área de Ciencias Sociales continúan las dificultades expresadas en las Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza anteriores, en cuanto a la lectura e interpretación de distintos tipos de fuentes -textos, mapas, gráficos, tablas e imágenes- y el seleccionar entre sus conocimientos previos, los necesarios para responder correctamente. Las actividades de construcción de respuesta (actividades abiertas) muestran, además, dificultades para conceptualizar, para establecer relaciones entre hechos y procesos tanto históricos como geográficos y para comunicar esas relaciones. Este tipo de actividades demanda que el alumno recurra a sus conocimientos previos o que interprete distintos tipos de fuentes. En el caso de estas últimas se encuentran mayores dificultades cuando son extensas, requieren relacionar variables o requieren inferir información implícita.

Muchas respuestas de los estudiantes permiten inferir que tienen algún conocimiento de los conceptos, pero que no los utilizan adecuadamente según lo que se pide en las consignas para la elaboración de sus respuestas; existe una marcada tendencia a expresarse pobremente a través de palabras sin poder integrarlas en oraciones que les permitan demostrar que han aprendido significativamente los contenidos disciplinares. Por ejemplo, en relación con la consigna en la que se pregunta por las causas de las migraciones desde Europa hacia la

Argentina entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, responden solamente “trabajo”, “crisis económica”, etc., por lo que resulta difícil inferir si se refieren a la escasez de trabajo en Europa o a la posibilidad de conseguir trabajo en la Argentina y si quienes estaban en crisis eran los europeos o los argentinos. Ante este tipo de respuestas, el lector no puede establecer con precisión si se trata de una dificultad de expresión, de conocimiento del tema o de ambas.

Además de los aprendizajes superficiales, que implican falta de profundización en los contenidos, uso limitado del lenguaje y lecturas lineales de las fuentes presentadas, también se detectaron dificultades para contextualizar los contenidos, establecer relaciones causales y realizar diferentes actividades que impliquen el uso de conceptos adquiridos, como definir, describir, explicar, comparar, ordenar, clasificar, entre otras.

Extracto de Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza 2007/2008 en relación con el conocimiento frágil y el pensamiento pobre.

“Nos vemos entonces más inclinados a buscar las causas de las dificultades en la forma en que los alumnos acceden a esos conocimientos. Quizás lo hacen de manera superficial. Confunden hechos, conceptos y procesos y esto porque probablemente no los han trabajado en contextos significativos. De este modo, las versiones esquemáticas y simplificadas de los contenidos presentados a los alumnos se constituyen en propuestas sin significatividad y carentes también de una visión crítica.

En este punto coincidimos con David Perkins cuando en su obra La escuela inteligente (1995), identifica dos grandes dificultades en los resultados de la educación. Por un lado “el conocimiento frágil, los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido”, y por otro lado “el conocimiento pobre, los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que saben”.

Dicho autor enumera cuatro modalidades del conocimiento que lo hacen frágil: conocimiento olvidado, conocimiento inerte, conocimiento ingenuo y conocimiento ritual.

** El conocimiento olvidado, es el “conocimiento que ha desaparecido de la mente de los alumnos, que alguna vez lo tuvieron y podrían haberlo recordado”.*

** El conocimiento inerte, según el autor, es aquél en el que “los*

estudiantes retienen conocimientos que a menudo no utilizan activamente en la resolución de problemas y en las actividades”.

** El conocimiento ingenuo es aquél por el cual “los alumnos captan muy superficialmente la mayor parte de los conocimientos científicos y matemáticos”. Además hay investigadores en las Ciencias Sociales que sostienen que los estereotipos constituyen teorías ingenuas que albergan los estudiantes; es decir, responden a concepciones simplificadas y comúnmente aceptadas por un grupo sobre un aspecto de la estructura social.*

** El conocimiento ritual es aquél en el que aprenden a hablar del mundo como se supone que deben hacerlo, pero cuando se les pide que expliquen las características o fundamenten las consecuencias de un hecho, las viejas teorías ingenuas o los estereotipos reaparecen. Este autor sostiene que sencillamente no entienden lo que se les enseña o al menos no por completo, y compensan esa insuficiencia con rituales que sólo sirven para cumplir con las tareas escolares.*

La segunda dificultad en los resultados educativos, mencionada por Perkins, es el pensamiento pobre. Los alumnos tienen dificultad para utilizar lo que aprenden para pensar. “Los alumnos parecen satisfechos con la interpretación inicial de lo que han leído y se sienten perplejos cuando se les pide que expliquen o defiendan su punto de vista. Por lo tanto, las respuestas a los puntos de la evaluación que requieran fundamentar criterios, analizar textos o defender un juicio con una perspectiva, son decepcionantes. Muy pocos pueden dar algo más que respuestas superficiales, e incluso las mejores respuestas no desarrollan bien la solución de problemas ni muestran señales de pensamiento crítico”.

En el siguiente apartado, teniendo en cuenta los datos obtenidos de las respuestas de los alumnos y la dificultad que tienen para conceptualizar y para establecer relaciones y comunicarlas adecuadamente, se presentarán algunas actividades que, implementadas con regularidad en el aula, podrían ayudar a superarlas. Se sugiere, entonces, que las presentes actividades sean enriquecidas con los aportes de los docentes, posibilitando la creación de secuencias didácticas situadas en diversos contextos escolares.

5. SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS PARA TRABAJAR EN EL AULA

Nuevamente es necesario señalar, tal como se hizo en las Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza del ONE 2007/2008 y del ONE 2010, que no es nuestra intención, en este apartado, presentar propuestas a la manera de modelos únicos, inmodificables y rígidos. Nuestra principal preocupación, tal como se dijo entonces, es el respeto por la profesionalidad y la creatividad del docente en cuanto a la selección y diseño de las formas de enseñanza. El propósito fundamental de este trabajo es compartir impresiones, análisis e hipótesis como también, si fuera posible, enriquecer la labor de los docentes en relación con la enseñanza y el aprendizaje de los espacios curriculares de las Ciencias Sociales.

Para las actividades sugeridas se ha seleccionado un conjunto de capacidades cognitivas para ser trabajadas en las clases con el fin de lograr aprendizajes graduales a partir de contenidos que se aborden o puedan abordarse desde diversas áreas del saber de las Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Economía, Sociología, Antropología, etc.). Se considera que dichos espacios curriculares, además de tener sus especificidades, pueden complementarse a través de metodologías, enfoques y contenidos comunes, aunque estos no necesariamente se vean al mismo tiempo ni siquiera durante el mismo año en cada una de las disciplinas. Se entiende que las metodologías propuestas a continuación son transferibles a otros contenidos curriculares de las Ciencias Sociales.

Por otra parte también es necesario preparar secuencias de actividades que requieran poner en juego capacidades cognitivas con diferentes niveles de complejidad, comenzando por algunas sencillas como mencionar elementos o variables, definir conceptos, extraer datos que están explícitos en una fuente, luego poder relacionar esos datos y clasificarlos, realizar inferencias y establecer distintos tipos de relaciones a partir de conocimientos previos, comparar fuentes, formular hipótesis.

En este sentido, se apunta a la producción de aprendizajes significativos basados en la selección de contenidos relevantes dentro del campo de las Ciencias Sociales, en el trabajo con diferentes metodologías o procedimientos y en el establecimiento de relaciones relevantes entre los nuevos conocimientos y los que el alumno posee.

Se recomienda generar un diseño didáctico del proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en los intereses, saberes y capacidades del alumno y en el que la función del docente sea motivar, promover y orientar el aprendizaje. En este sentido adquiere importancia la participación

de los alumnos; deben proporcionárseles múltiples oportunidades de actuar, practicar y hacer revisiones parciales y revisiones integradoras con el propósito de lograr una mejor apropiación de los contenidos y una mejor fijación de los aprendizajes.

En el presente apartado se centra la atención en las dificultades para conceptualizar, para establecer relaciones causales y para comunicar esas relaciones, se presentan algunas actividades para desarrollar en el aula que requieran de los alumnos la producción de conceptos situados en contextos y el establecimiento de relaciones causales y se proponen, para esas actividades, distintas clases de fuentes para atender a las problemas detectados para la lectura de esos materiales.

Atendiendo a las dificultades detectadas, se proponen actividades para

5.1. Realizar distintas acciones que permitan la comprensión de conceptos, es decir su adquisición y construcción en diferentes contextos.

Se atenderá a la precisión conceptual, no entendida ésta como una mera repetición memorística sino como su utilización adecuada en relación con los contextos y los problemas que abordan, para lo que se establecerán diferencias entre mencionar, definir, describir y explicar, por un lado y por el otro, establecer relaciones como ordenar, clasificar, comparar y establecer causas y consecuencias.

5.2. Comunicar los conocimientos.

Se propondrán actividades para comunicar adecuadamente los conocimientos a través del desarrollo de diferentes capacidades cognitivas y a través de diferentes sistemas de símbolos o lenguajes (interpretación y producción de textos, de cartografía, de diversos tipos de gráficos, representaciones/dramatizaciones, etc.).

5.1. ACTIVIDADES QUE PERMITAN LA COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS PROPIOS DE LAS DISCIPLINAS.

Los conceptos son abstracciones imprescindibles para interpretar y conectar hechos y para comprender procesos. La construcción de conceptos disciplinares relevantes juega un papel fundamental en la construcción de sentido, por ello se debe atender de manera gradual tanto a aquellos conceptos sencillos (gobierno, país, provincia, ley, comercio, familia, etc.) como a los complejos o polisémicos (ciudad medieval, comercio colonial, Estado nacional, territorio, autoritarismo, causalidad, cambio, proceso, espacio, globalización, sujeto, etc.).

Para adquirir un concepto es necesario comprenderlo y poder explicarlo utilizando los términos adecuados, traducirlo a partir de las representaciones previas que el alumno posee con el fin de superar los aprendizajes memorísticos y meramente acumulativos.

Hay que llamar la atención acerca del dilema que se ha establecido sobre la importancia que debía otorgarse a la adquisición de contenidos o bien al desarrollo de capacidades cognitivas y métodos. Tradicionalmente los contenidos fueron considerados en sí mismos el fin por excelencia del estudio de las Ciencias Sociales, y por lo tanto se desarrollaron extensos programas de contenidos. En oposición a esta tendencia, con la difusión de los conceptos de aprendizaje que centran sus objetivos en la participación activa de los alumnos, métodos con los que resultaba imposible abarcar semejantes programas comenzó a hacerse hincapié en las capacidades, manifestando un cierto desprecio por los contenidos. Contenidos y capacidades cognitivas no son alternativas excluyentes. No se puede desarrollar una capacidad sin estudiar un contenido concreto, ni adquirir una capacidad por la simple memorización de contenidos. El problema no es elegir entre contenidos y capacidades sino elegir cuidadosamente aquellos contenidos que sirven mejor a la adquisición de capacidades y al desarrollo del pensamiento.

Para alcanzar aprendizajes significativos, se debe profundizar en dos aspectos básicos: el diseño innovador de los contenidos curriculares y la introducción de métodos didácticos adecuados y relevantes. En términos de Carretero, Pozo y Asensio, " (...) si queremos que los alumnos comprendan la estructura y dinámica de los fenómenos sociales es preciso proporcionarle ambos aspectos, habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales. O dicho en un lenguaje más coloquial, no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial" (Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio, *Problemas y perspectivas en la Enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva*, en Carretero, Mario -comp.-. La enseñanza de las Ciencias Sociales. España, Visor, 1997.)

La selección de contenidos relevantes, conjuntamente con la selección de métodos didácticos adecuados, debe atender " (...) especialmente el desarrollo de una sólida formación disciplinar, ética y crítica de nuestros jóvenes, para que sean capaces de comprender e interpretar la sociedad en la que viven e intervenir en ella para mejorarla". (Fernández Caso, María Victoria -coord.- *Geografías y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Argentina, Noveduc, 2007).

El nivel de dificultad de las actividades que el profesor proponga a sus alumnos dependerá de los conocimientos previos que los alumnos posean tanto en lo que respecta a los contenidos como a las capacidades para que el aprendizaje sea significativo. Hay que tener en cuenta esas ideas previas porque de lo contrario razonamientos que para el profesor son claros y explicativos, para el alumno carecerán de significado y su aprendizaje será poco duradero.

A continuación, se sugieren actividades que permitan ejercitar capacidades cognitivas utilizadas comúnmente en las Ciencias Sociales a partir de una selección de contenidos de las disciplinas que las integran. Las capacidades analizadas se han aislado al solo efecto de ejemplificar las actividades para adquirirlas y ejercitarlas, pero quede claro que en los procesos de pensamiento no se dan aisladas sino interrelacionadas. Por otra parte, se aclara que aquí solo se eligieron para trabajar las capacidades que presentaron mayores dificultades en las evaluaciones.

Las actividades para ejercitar estas capacidades deben presentarse a los alumnos en orden de dificultad creciente para que implementadas con regularidad, permitan el logro de aprendizajes significativos, y lleven a la construcción por parte de los estudiantes, de su propio conocimiento.

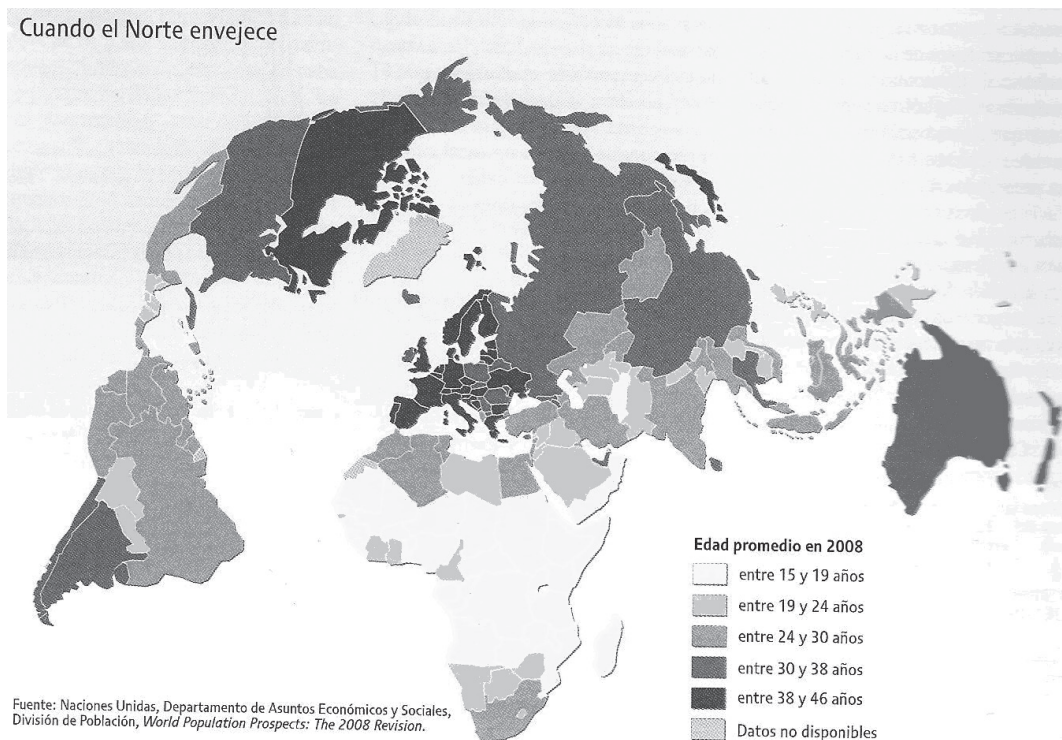
MENCIONAR HECHOS, DATOS, CONCEPTOS, SITUACIONES:

Implica nombrar sin producir definiciones, explicaciones, clasificaciones, etc. Enunciar, sin embargo, no supone responder de manera incompleta. Esto ocurre, como se dijo anteriormente, cuando por ejemplo se les pregunta por las causas de las migraciones de población europea hacia la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del XX y responden solamente: "trabajo" o "guerras" sin explicitar qué es lo que ocurre y dónde, si falta trabajo o sobra, si eso ocurre en Europa o en la Argentina, etc.

Ejemplos de actividades:

- El siguiente mapa ilustra el proceso de envejecimiento demográfico a escala planetaria, según el rango de edad promedio por país. Mencioná tres países de cada uno de los grupos de edad promedio presentados en las referencias de este mapa con ayuda de un mapa planisferio que contenga el nombre de los países.

Cuando el Norte envejece



Fuente: Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población, *World Population Prospects: The 2008 Revision*.

EL ATLAS DE LE MONDE DIPLOMATIQUE

Le Monde Diplomatique, El Atlas III, Argentina, 2009.

- Lee el siguiente texto y enuncia solamente los derechos fundamentales del hombre.

"(...) Todos los hombres nacen iguales, que a todos les ha concedido el Creador derechos inalienables entre los cuáles están la vida, la libertad y la felicidad; que los hombres, para asegurar esos derechos, han instituido gobiernos cuyo poder emana del consentimiento de los gobernados (...)"

Declaración de la Independencia de los EEUU de 1776.

- Menciona tres características del modelo neoliberal implementado en la República Argentina en las últimas décadas del siglo XX.

- Menciona tres características del modelo agroexportador implementado en la República Argentina entre 1880 y 1930.

DEFINIR CONCEPTOS:

Fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa (www.rae.es). Es poner límites o fronteras a un concepto que lo delimiten clara y exactamente y evite su confusión con otros conceptos parecidos. Se puede definir partiendo de recuperar información previa o bien a partir de la interpretación de distintos tipos de fuentes.

RECONOCER DEFINICIONES DE LOS CONCEPTOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

Ejemplos de actividades::

Una opción sería presentar una lista de conceptos (por ej.: señor feudal, imperialismo, cronología, territorio, Estado nacional, recursos naturales, democracia) con cuatro definiciones de cada uno de ellos (Los

alumnos deben simplemente elegir la definición correcta o la mejor definición de cada concepto. No deben producir una definición):

- correcta: totalmente correcta
- incompleta: que sólo incluya algunos de los rasgos fundamentales del concepto
- anecdótica: definición del concepto basada solamente en los aspectos superficiales o anecdóticos
- incorrecta: totalmente incorrecta

- Elegí la opción que consideres correcta.

Los recursos naturales:

- A. provienen de la naturaleza y son utilizados o valorados por la sociedad.
- B. provienen de la naturaleza.
- C. son productos como el ganado, el maíz y la soja.
- D. son productos culturales, de gran transformación industrial.

- Leé con atención el siguiente texto del prestigioso escritor colombiano. Luego indicá cómo expresa el autor su definición del “desaparecido”.

“Los desaparecidos en América Latina por motivo de la represión son casi 120.000 que es como si hoy no se supiera dónde están todos los habitantes de la ciudad de Upsala. Numerosas mujeres arrestadas encinta dieron a luz en cárceles argentinas, pero aún se ignora el paradero y la identidad de sus hijos, que fueron dados en adopción clandestina o internados en orfanatos por las autoridades militares”

Discurso de Gabriel García Márquez al recibir el Premio Nobel de Literatura en 1982.

- Caracterizá la forma de gobierno de la Argentina elaborando una definición de cada una de sus características: representativa, republicana y federal.

- Lee el siguiente texto “Los recursos naturales en Latinoamérica”, reconocé los distintos tipos de recursos naturales enunciados allí y elaborá la definición de cada uno de ellos.

Los recursos naturales en Latinoamérica

En América latina se produce una gran cantidad y variedad de recursos naturales, vinculados tanto con la agricultura y ganadería, como con la pesca, la actividad forestal, la minería, la energía, entre otros.

Entre los recursos mineros explotados, que tienen la particularidad de ser no renovables, se destacan el cobre, hierro, bauxita, plata, estaño, cinc, sal, yeso, rocas de aplicación usadas en la construcción, además de petróleo, gas, carbón, etcétera.

También se produce en gran cantidad y variedad recursos naturales renovables derivados de la agricultura, ganadería, pesca y actividad forestal. La agricultura produce cultivos templados y tropicales de café, banana, soja, maíz, trigo, colza, cebada, sorgo, cacao, algodón y muchos otros. La ganadería también es diversa: vacunos, equinos, caprinos, porcinos, aves de corral, etcétera. Por otra parte, la pesca constituye una actividad muy relevante en varios países latinoamericanos, entre los que se destacan Perú y Chile. La Argentina, por su lado, desarrolla principalmente la pesca de la merluza en el mar argentino. La actividad forestal se practica para usos maderero (postes, muebles, tranqueras, construcción, etc.), extracción para ganar tierras destinadas a agricultura -sobre todo soja-, entre otros. En esta actividad se destacan Brasil y México, pero se practica en casi todos los países.

Por último, existen recursos considerados inagotables o perpetuos, como el aire o la radiación solar, que se utilizan para generar energía eólica y solar respectivamente.

DESCRIBIR ELEMENTOS, SITUACIONES Y PROCESOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

Describir es representar a alguien o a algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias (www.rae.es). Es una tarea previa a explicar, que sirve para introducir un tema o concepto. Es mencionar las características esenciales de los elementos, situaciones o procesos: describir elementos concretos (objetos, láminas, fotografías, paisajes) a partir de preguntas que sirvan para guiar la descripción o bien describir situaciones o procesos sociales.

Ejemplos de actividades:

Observá atentamente la siguiente imagen del pintor Emeric Essex Vidal y respondé:

- A. ¿Qué muestra este cuadro?
- B. ¿En qué ciudad ubicarías esta escena? ¿En qué lugar de esa ciudad? ¿Qué elementos te permiten identificar esa ubicación?
- C. ¿En qué época la ubicarías?



www.bnm.me.gov.ar – 29 de mayo de 2014.

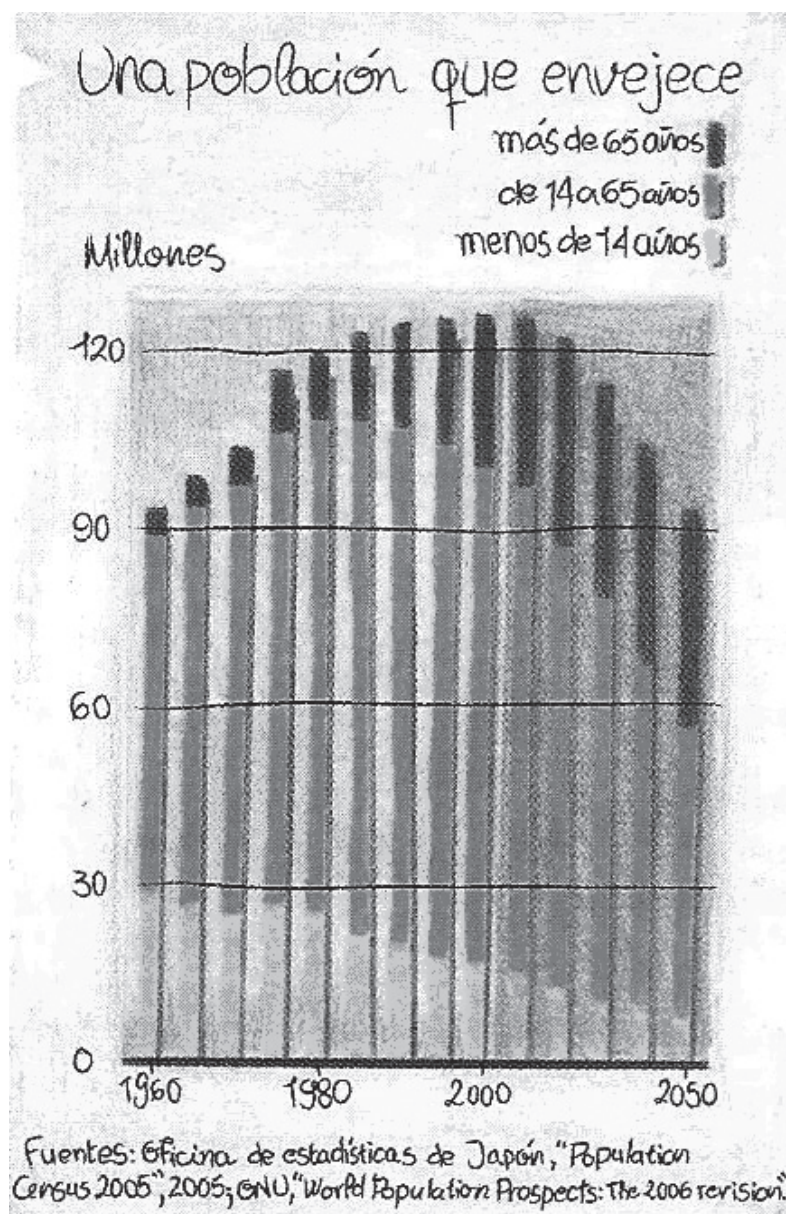
Observá atentamente la imagen del siguiente paisaje agrario y respondé:

- A. ¿Cuál es la actividad económica que muestra esta imagen?
- B. ¿En qué lugar ubicarías lo que se representa allí?
- C. ¿Cuál es el objetivo para realizar esta transformación del espacio?



<http://www.mejujuy.gov.ar/sites/conectarigualdad/lfd/Escuela%20de%20Minas%20index.html/cciviles.htm> - 21 de julio de 2014.

Observá el siguiente gráfico “Una población que envejece”, que ofrece datos de Japón y describí cómo evoluciona la cantidad total de población entre 1960 y su proyección para 2050 y su distribución según grupos de edad. Para ello indicá qué tipo de gráfico se presenta, qué indica cada barra y qué muestra este gráfico de la población de Japón respecto de la evolución de la cantidad total de la población y de su distribución según grupos de edad.



Describí el funcionamiento de las esclusas del Canal de Panamá a partir de los videos esquemáticos presentados en <http://www.pancanal.com/esp/general/howitworks/como-tour.html>.

Leé con atención el siguiente texto del Diario de a bordo del primer viaje de Cristóbal Colón y luego respondé:

- A. ¿Cómo describe Colón a los habitantes de las Indias?
B. Si fueras uno de esos nativos, ¿cómo describirías a Colón y sus acompañantes?

“... Esto que se sigue son palabras formales del Almirante, en su libro de su primera navegación y descubrimiento destas Indias. “Yo, dice él, porque nos tuviesen mucha amistad, porque cognoscí que era gente que mejor se libraría y convertiría a nuestra sancta fe con amor que por fuerza, les di a algunos dellos unos bonetes colorados y unas cuentas de vidrio, que se ponían al pescuezo, y otras cosas muchas de poco valor, con que hubieron mucho placer, y quedaron tanto nuestros que era maravilla. Los cuales, después venían a las barcas de los navíos, adonde nos estábamos, nadando, y nos traían papagayos y hilo de algodón en ovillos, y azagayas y otras cosas muchas, y nos las trocaban por otras cosas que nos les dábamos, como cuentecillas de vidrio y cascabeles. En fin todo tomaban y daban de aquello que tenían, de buena voluntad; mas me pareció que era gente muy pobre de todo. Ellos andan todos desnudos, como su madre los parió; y también las mujeres, aunque no vide más de una farto moza. Y todos los que yo vi eran todos mancebos, que ninguno vide de edad de más de XXX años, muy bien hechos, de muy fermosos cuerpos y muy buenas caras; los cabellos gruesos, cuasi como sedas de cola de caballos, e cortos; los cabellos traen por encima de las cejas, salvo unos pocos detrás, que traen largos, que jamás cortan. Dellos se pintan de prieto, y ellos son de la color de los Canarios, ni negros ni blancos (...) Ellos no traen armas, ni las cognoscen, porque les mostré espadas, y las tomaban por el filo, y se cortaban de ignorancia. No tienen algún fierro (...)”

“Los unos nos traían agua, otros otras cosas de comer (...) y entendíamos que nos preguntaban si eramos venidos del cielo (...)”

Primer viaje de Colón. Diario de abordo. En noticias de la tierra nueva. Buenos Aires, EUDEBA, 1964

Leé el siguiente texto y reconocé en él las siguientes cuestiones:

¿Qué misión se le asigna a los docentes durante la dictadura argentina de 1976?

¿Cómo se presenta a los docentes el accionar del maestro “subversivo”?

“El llamado de la patria es claro, se debe responder a él; los educadores, más que cualquier otro sector de la ciudadanía, no pueden desoírlo, antes bien se impone como una misión a cumplir (...). Si este folleto contribuye para que los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación y para que las generaciones venideras puedan decir de los educadores de hoy que cumplieron con su deber, se habría logrado con creces su propósito (...). El accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores. El accionar ideológico se intensifica con la mayor edad de los niños en los últimos años del ciclo primario, tendiente a modificar la escala de valores tradicionales (familia, religión, nacionalidad, tradición, etc.)”

La subversión en el ámbito educativo, conozcamos nuestro enemigo”, Ministerio de Planeamiento, 1977.

ORDENAR HECHOS, DATOS, PROCESOS, CONCEPTOS:

Ordenar es colocar de acuerdo con un plan o de modo conveniente, estableciendo algún tipo de relaciones: ordenar cronológicamente o de mayor a menor o viceversa; ordenar en forma creciente o decreciente de dificultad, aprobación, acuerdo-desacuerdo, etc.

Ejemplos de actividades:

Los siguientes fragmentos son las respuestas de historiadores de diferentes tendencias e ideologías a la pregunta ¿Qué opina de Mitre como historiador? Integran una encuesta realizada por María Saenz Quesada, publicada en la revista Todo es Historia, n° 50. Junio 1971.

- Leé atentamente cada una de las respuestas y decidí en cada caso si el juicio es positivo o negativo.

- Ordená las respuestas numerándolas de 1 a 6, adjudicando el número 1 a la que consideres más elogiosa y 6 a la más negativa de la labor historiográfica de Bartolomé Mitre.

Rebollo Paz, León: “Opino lo que creo que opina todo el mundo, aun los que le son desafectos. Es el fundador de la historia científica en nuestro país, apoyada en los documentos y en los archivos (...) El propio hecho de que se le discuta, de que se controviertan sus juicios, al cabo de tanto años, nos está diciendo a las claras que estamos en presencia de un hombre de excepción en esta materia. Mitre es, sin duda, el primer historiador argentino, el primero en el tiempo y el primero en la jerarquía intelectual.”

Rosa, José María: “En verdad es el único valor que le reconozco. Es el primero entre nosotros que trae el método histórico, o sea la historia ceñida a documentos, ceñida a la verdad. Especialmente en su libro sobre Belgrano y la Independencia Argentina en que estudia la época de la emancipación con bastante base documental. Mitre perfecciona progresivamente su método: la primera y la segunda edición de Belgrano son antologías escolares, no hay documentos; pero tal vez porque lo atacaron —entre ellos Vélez Sarsfield— preparó ese repertorio impresionante que después fue el Archivo Mitre. Sin embargo le faltan las condiciones esenciales del historiador, es decir, saber distinguir lo importante de lo que no es importante, cosa que le criticaron mucho. Al proceso argentino no lo ve a pesar de tenerlo documentado”

Fitte, Ernesto J.: “A mi juicio Mitre es el historiador por antonomasia. Es el primero en iniciar la investigación científica. Hasta ese momento la historia era un poco la tradición oral y de familia, como la de Vicente Fidel López, cuya obra tiene mucho de interesante, mucho de verdad y mucho de fantasía. En cambio Mitre es un hombre minucioso, consciente y probo como historiador.

(...) Esa obra [Belgrano 1887] que abarca todo el período de la revolución, tenía el mérito de que al pie de página en cada edición le fue agregando comentarios y sobre todo noticia de los lugares de donde había sacado la información. Es decir lo que hoy llamamos el aparato erudito.

Un historiador que espera pacientemente años para escribir su historia, que nunca se considera totalmente capacitado para hacerlo porque le faltan papeles o recorrer los campos de batalla, indudablemente tiene que haber sido un gran historiador. No creo que hoy existan investigadores con una paciencia benedictina similar para realizar su obra histórica.”

Oliver, Juan Pablo: “Su figura como historiador, al margen de la política, es importante. Hoy se le encuentran muchos defectos a sus obras, naturalmente, en más de cien años se han hecho nuevas investigaciones y la hermenéutica ha cambiado, pero es indudable que para su época la Historia de San Martín y la de Belgrano fueron grandes obras históricas.”

Chavez, Fermín: “Fue el más importante historiador de la burguesía [mercantil y portuaria], estrato social al que interpretó gloriosamente. Tenía talento político, pero era mediocre como historiador. Sus ensayos históricos jamás alcanzaron el nivel literario de un Vicente Fidel López. Creó una escuela histórica documental, pero con la suficiente dosis de ocultamiento como para que sólo brillaran los ángeles del Olimpo liberal.”

Rosa Olmo, Ramón: “Sus historias de Belgrano y San Martín son el mejor pedestal de su gloria póstuma. Cuando fueron escritas, segunda mitad del siglo pasado, el país necesitaba un credo histórico, en torno a los orígenes de la nacionalidad. Y quien podría negar, aún ahora, que el creador de nuestra bandera y el Libertador, son las figuras más representativas de la época de la génesis nacional?

Las controversias interpretativas podrán referirse a otras personalidades: Rivadavia, Rosas, Sarmiento, Roca, pero hay consenso casi unánime de que aquellos dos próceres tienen ganada legítimamente la gratitud de los argentinos. Y para hacerlos conocer a sus compatriotas fue fundamental la contribución del General Mitre.”

Leé el texto “La Teoría de la Transición Demográfica” y luego analizá la tabla “La transición demográfica en Finlandia” y ordená las etapas de la transición demográfica desde la primera a la cuarta, de acuerdo con los datos presentados de manera desordenada allí.

La Teoría de la Transición Demográfica

Fue en la década de 1930 cuando se publicó la **Teoría de la Transición Demográfica**, en la que se relacionaba las **tasas de natalidad y mortalidad** con el **crecimiento demográfico** y el **grado de desarrollo** de esa población analizada.

Allí se sostenía que las poblaciones, en diferentes períodos de sus respectivos desarrollos históricos, pasaban por cuatro etapas de transición demográfica, distinguidas por el descenso cronológicamente desigual entre las tasas de natalidad y de mortalidad. Los avances científicos y tecnológicos y los cambios en los patrones culturales y productivos traerían un descenso primero en las tasas de mortalidad y luego en las de natalidad.

En la **primera etapa**, característica de las sociedades antiguas o muy pobres, ambas tasas (natalidad y mortalidad) se mantienen altas por lo que se registra un crecimiento demográfico escaso o nulo.

En la **segunda etapa**, comienza a descender la tasa de mortalidad debido a los progresos en materia de higiene, salud y alimentación, mientras que la tasa de natalidad se mantiene elevada, por lo que el crecimiento demográfico tiende a ser muy alto.

En la **tercera etapa**, la tasa de mortalidad continúa su descenso mientras que la de natalidad empieza a descender como resultado de la aplicación de políticas de planificación familiar (utilización de métodos anticonceptivos) o de cambios en los patrones culturales (laborales, educativos), por lo que el crecimiento es aquí más lento.

En la **cuarta y última etapa**, continúa el descenso de ambas tasas, debido a los avances científicos y tecnológicos, a su masiva aplicación en los campos de la medicina y de las actividades agrarias (mayor producción de alimentos), entre otros, y al fuerte ingreso de las mujeres en los mercados laboral y educativo (incluida la educación terciaria y universitaria) acompañados por una situación de bienestar económico.

La transición demográfica en Finlandia

A)	Tasa de natalidad:	29 por 1000.
	Tasa de mortalidad:	17 por 1000.
	Tasa de aumento natural:	1,2 por ciento.
B)	Tasa de natalidad:	38 por 1000.
	Tasa de mortalidad:	24 por 1000.
	Tasa de aumento natural:	1,4 por ciento.
C)	Tasa de natalidad:	13 por 1000.
	Tasa de mortalidad:	10 por 1000.
	Tasa de aumento natural:	0,3 por ciento.
D)	Tasa de natalidad:	38 por 1000.
	Tasa de mortalidad:	32 por 1000.
	Tasa de aumento natural:	0,6 por ciento.

Population Reference Bureau, *Guía rápida de población*. Washington, 1980.

Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Cultural y Educación de la Provincia de Buenos Aires, *Geografía Mundial Contemporánea*, Argentina, 2007.

CLASIFICAR HECHOS, DATOS, CONCEPTOS:

Clasificar es distribuir o agrupar conforme a ciertos criterios.

Las actividades en relación con la capacidad de clasificar pueden tener distintos niveles de dificultad. Se puede proponer que sólo mencionen los elementos que responden al criterio dado.

Ejemplos de actividades:

Mencioná las medidas adoptadas por los gobiernos argentinos del período 1880-1930, que tuvieron como objetivo integrar a los inmigrantes.

Mencioná las medidas adoptadas por los gobiernos argentinos del período 1880-1930, cuyo objetivo fue proveer la infraestructura necesaria para facilitar la exportación de materias primas.

Mencioná las medidas de la Asamblea del Año XIII que pusieron de manifiesto su propósito de establecer el principio republicano de igualdad de los ciudadanos ante la ley.

En un nivel de mayor dificultad se puede pedir a los alumnos que expliquen las obras seleccionadas para lo cual deberán decir en qué consiste cada una de ellas y cómo se relaciona con el criterio de selección dado.

Explicá las medidas adoptadas por los gobiernos argentinos del período 1880-1930, que tuvieron como objetivo integrar a los inmigrantes.

Explicá las medidas adoptadas por los gobiernos argentinos del período 1880-1930, cuyo objetivo fue proveer la infraestructura necesaria para facilitar la exportación de materias primas.

Explicá las medidas de la Asamblea del Año XIII que pusieron de manifiesto su propósito de establecer el principio republicano de igualdad de los ciudadanos ante la ley.

Reconocé y mencioná cuál es el criterio que rechaza el General Perón para clasificar a su partido.

“El peronismo no es sectario. Algunos dicen que es un partido centrista; grave error. El partido centrista, como el izquierdista y el derechista, es sectario y nosotros somos totalmente antisectarios. Para nosotros no hay nada de cierto ni nada que se pueda negar, previo a una aprobación que nosotros hacemos y con el método que aplicamos. Nuestra tercera posición no es una posición centrista. Es una colocación ideológica que está en el centro, a la izquierda o a la derecha según los hechos. Obedecemos a los hechos. Nosotros creemos que no somos causa, sino apenas una consecuencia de estos hechos”

Page, Joseph. Perón. Bs. As., Javier Vergara Editor, 1984. Pág. 261.

Leé atentamente la siguiente lista de pueblos originarios del territorio argentino, y completá el cuadro agrupándolos en nómades y sedentarios.

A. Tehuelches
B. Guaraníes
C. Atacamas
D. Pampas
E. Puelches

F. Sanavirones
G. Quilmes
H. Tobas
I. Comechingones
J. Huarpes

K. Mapuches
L. Omaguacas
M. Yamanes
N. Mocoretás
O. Selknam

Nómades	Sedentarios

Leé el texto “Los recursos naturales en Latinoamérica” presentado en el apartado “Definir” de la página 40 y clasifica en la tabla anexa los recursos naturales, citando ejemplos para cada uno.

Tipos de recursos naturales:	Ejemplos:

EXPLICAR HECHOS, IDEAS, PROCESOS, RELACIONES:

Explicar es dar a conocer la causa o motivo de algo (www.rae.es). Expresar un concepto, un sentimiento o un fenómeno, un suceso, etc., de forma clara y detallada para que sea comprensible. El objetivo es hacer comprender a alguien cómo es, cómo funciona o se manifiesta o por qué se produce un hecho o un proceso y qué relaciones (espaciales, temporales, sociales) se establecen entre ellos:

Ejemplos de actividades:

Explicá, a partir de la descripción del gráfico “Una población que envejece” que aparece en el apartado “Describir” de página 43, por qué evoluciona de esa manera la población total japonesa y cada grupo de edad en particular (puede apuntar a generalidades como “Japón se desarrolló cada vez más” o precisar aún más señalando que aumentó seguramente la esperanza de vida, que por el ingreso de la mujer a los mercados laborales y de estudio las familias planifican tener menos hijos o ninguno –es decir que bajan las tasas de natalidad y fecundidad-, que hubo mejoras en los sistemas alimentarios y sanitarios, etc.).

En el siguiente cuadro hay tres opciones. Cada una de ellas contiene en la primera columna un hecho de la historia europea y en la segunda columna un hecho de la historia argentina. Elegí una de las opciones y explicá qué relaciones existen entre los dos hechos.

Opciones	Historia europea	Historia argentina
1	Primera Guerra Mundial	Desarrollo industrial por sustitución de importaciones
2	Prisión de Carlos IV y de Fernando VII en Francia	Revolución de Mayo
3	Retorno de Fernando VII al trono de España	Declaración de la Independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata

Leé el siguiente texto y explicá con tus propias palabras el término Democracia. Luego mencioná sobre qué base funciona el sistema democrático representativo.

“La democracia ha sido definida como el gobierno de la mayoría; pero si esta mayoría tuviera un poder absoluto e ilimitado, podría subvertir las reglas del juego y destruir así las bases mismas de la democracia; algo siempre posible si tenemos presente que en un gran estado la misma institución de la representación, limitando el principio democrático, lleva consigo el peligro de que la voluntad de la mayoría de los diputados no coincida siempre con la voluntad de la mayoría de los electores. Por tanto, hoy, el constitucionalismo no es otra cosa que el modo concreto a través del cual se ejerce y se realiza un sistema democrático representativo”

Matteucci, Nicola: “Constitucionalismo”. En: Bobbio, N.; Matteucci, N. y Pasquino, G. Diccionario de Política. México, Siglo XXI, 1983. Pág. 347-348.

COMPARAR OBJETOS, IDEAS, PROCESOS, TEORÍAS:

Comparar implica examinar dos o más objetos, ideas o procesos procurando observar sus interrelaciones, observar semejanzas y diferencias, ver qué hay en uno y qué falta en el otro.

La tarea de comparar puede variar muchísimo en dificultades y objetivos, desde comparar dos objetos (monedas, banderas, edificios, mapas, planos) hasta comparar ideas o procesos (documentos, sistemas de gobierno, procesos revolucionarios, cambios en el espacio geográfico, migraciones). La comparación, aún la más simple, proporciona mayores posibilidades de aprender, que las tareas que sólo enfatizan la memorización.

Cuando se comparan dos cosas se buscan semejanzas y diferencias. Ante todo hay que observar lo que se va a comparar, reparar en los detalles y procesar esos detalles para establecer semejanzas y diferencias. Es importante insistir en las semejanzas, ya que hay tendencia a concentrarse en las diferencias.

En las Recomendaciones de 2010 se incluyeron muchos y variados ejemplos de actividades de comparación.

Ejemplos de actividades:

Leé atentamente los siguientes textos y respondé:

- A. Enunciá el concepto de democracia que sostiene el Dr. Alfonsín.
- B. Compará ambos discursos y mencioná qué semejanzas encontrás entre ellos.
- C. Buscá información para responder lo siguiente: ¿Qué diferencias se pueden establecer entre ambos discursos teniendo en cuenta que uno es de 1983 y otro de 1998?

“Como dijimos muchas veces desde la tribuna política, los argentinos hemos aprendido, a la luz de las trágicas experiencias de los años recientes, que la democracia es un valor aun más alto que el de una mera forma de legitimidad del poder, porque con la democracia no sólo se vota, sino que también se come, se educa y se cura (...) Todos somos humanos y falibles, pero esta vez contamos con muy poco espacio para el error o la flaqueza. No debemos fallar. No fallaremos. Y si al cabo de nuestros mandatos hemos cumplido con aquellos grandes fines del preámbulo de la Constitución que alguna vez nos hemos permitido recordar de viva voz como ofreciendo a la gran Argentina del futuro nuestra conmovida oración laica de modestos ciudadanos, entonces, como también lo hemos dicho en más de una ocasión, nada tendremos que envidiar a los grandes personajes de nuestra historia pasada porque esta generación, la nuestra, tan hondamente agitada por las luchas y las frustraciones de este tiempo, habrá merecido de su posteridad el mismo exaltado reconocimiento que hoy sentimos nosotros por quienes supieron fundar y organizar la República”

Discurso del Dr. Raúl Alfonsín a la Asamblea Legislativa el 10 de diciembre de 1983.

“La gente sufrió un desencanto con nuestro gobierno porque supuso que, recuperada la libertad, iba a encontrar soluciones para muchos problemas. La crisis dijo que no. Es evidente que, para encontrar soluciones, hace falta libertad. Eso lo sigo sosteniendo a pesar de todo lo que pasó y todo lo que pueda pasar. El periodista pregunta: ¿Con democracia se come, se cura, se educa? Alfonsín responde: “La democracia es eso o nada”.

Entrevista realizada al Dr. Alfonsín en la Revista Viva, diario Clarín, 25 de Octubre de 1998.

Leé atentamente el siguiente texto:

De todos los caracteres de esa admirable construcción humana que fue el Imperio Romano, el más sorprendente y también el más esencial es su carácter mediterráneo. Gracias a él, aunque griego en Oriente y latino en Occidente, su unidad se comunica al conjunto de las provincias. El mar, con toda la fuerza del término Mare Nostrum, transmite ideas, religiones, mercancías. La vida se concentra a orillas del gran lago. Este es indispensable para el aprovisionamiento de Roma en trigos de África. Hacia él converge también, por las calzadas, el movimiento de todas las provincias. A medida que nos alejamos del mar la civilización se enrarece progresivamente.

Gracias al Mediterráneo, el Imperio constituye, pues, del modo más evidente, una unidad económica.

Durante el siglo V, como es sabido, el Imperio Romano pierde sus zonas occidentales en beneficio de los bárbaros germánicos. Nada animaba a los germanos contra el Imperio. Ni motivos religiosos, ni odio racial, ni menos aún consideraciones políticas. En lugar de odiarlo lo admiraban. Todo lo que querían era establecerse allí y disfrutar de él. El comercio, tal y como existía en el Imperio antes de las invasiones, se ha mantenido, con certeza, después de ellas. ¿Dónde se hacía el comercio? Evidentemente en las ciudades. Hay sin duda, en el terreno comercial, como en lo demás, un retroceso debido a la "barbarización" de las costumbres, pero no existe un corte con lo que ha sido la vida económica del Imperio. El movimiento comercial mediterráneo prosigue con singular insistencia. Y lo mismo ocurre con la agricultura, que sin duda, sigue siendo la base de la vida económica, pero al lado de la cual el comercio conserva un papel esencial.

Mírese por donde se mire, el período inaugurado por el establecimiento de los bárbaros en el Imperio no ha introducido en la historia nada nuevo. Lo que los germanos han destruido es el gobierno imperial en su parte Occidental, pero no el Imperio. Lejos de querer introducir nada nuevo, se alojan en él, y si su instalación entraña graves degradaciones, no trae consigo un plan nuevo. En resumen, el carácter esencial de la Romania sigue siendo mediterráneo. La gran novedad de la época es un hecho político: una pluralidad de Estados sustituye en Occidente a la unidad del Estado romano. Y eso es sin duda considerable. Esos estados a los que se llama nacionales, no lo son en absoluto, sino simples fragmentos del gran conjunto al que ha sustituido.

La unidad Mediterránea, que constituye la esencia de ese mundo antiguo se mantiene en todas sus manifestaciones. A orillas de ese Mare Nostrum se encuentran todas las manifestaciones específicas de la vida de la época... Ningún indicio, en el siglo VII, anunciaba aún el final de la comunidad de ci-

Continúa en la Pag. siguiente

vilización establecida por el Imperio romano. El nuevo mundo no ha perdido el carácter mediterráneo del mundo antiguo. A orillas del Mediterráneo se concentra y nutre cuanto posee de actividad.

Para comprender la expansión del Islam en el siglo VII, nada más sugerente que compararla, en su influencia sobre el Imperio romano, con las invasiones germánicas. Mientras que la amenaza germánica había atraído sin cesar la atención de los emperadores, el ataque árabe los cogió por sorpresa.

Con el Islam, un nuevo mundo se introduce en esas riberas mediterráneas donde Roma había difundido el sincretismo de su civilización. A orillas del Mare Nostrum se despliegan ya dos civilizaciones diferentes y hostiles. El mar que había sido hasta entonces centro de la cristiandad se convierte en su frontera. La unidad mediterránea se ha roto. Puede decirse pues, que desde la conquista de España y sobre todo el África, el Mediterráneo Occidental se convierte en un lago musulmán. El antiguo mar romano se ha convertido en el límite entre el Islam y la Cristiandad. El que había sido la gran vía de comunicación, es hoy una infranqueable barrera.

El Islam ha roto la unidad Mediterránea que las invasiones germánicas habían dejado subsistir.

Es el final de la tradición antigua. Es el comienzo de la Edad Media.

La antigua unidad económica del Mediterráneo se ha roto, y seguirá así hasta la época de las Cruzadas.

Adaptado de Pirenne, Henri. Mahoma y Carlomagno. Madrid, Alianza, 1979.

Según el texto y lo que has estudiado:

- A. Mencioná en qué momento ubica la periodización tradicional, la división entre Edad Antigua y Edad Media.
- B. Indicá dónde ubica Pirenne esa división y explicá por qué.
- C. Explicá cuál es la función del mar Mediterráneo durante el Imperio Romano y durante el período de dominio musulmán.
- D. Compará los cambios que introducen en el mundo romano, las invasiones germánicas y los cambios que introduce la expansión musulmana y explicá cuál es la diferencia entre las invasiones germánicas y la expansión musulmana.

Leé atentamente el siguiente texto “Crecimiento demográfico vs oferta de alimentos: una discusión sin final”. Compará las explicaciones de Thomas Malthus y de Karl Marx al problema planteado allí, e indicá en la tabla anexa aspectos en común y diferencias.

“Crecimiento demográfico vs oferta de alimentos: una discusión sin final

Europa, que fue el centro del desarrollo político, económico y tecnológico mundial durante siglos, había ya atravesado diferentes crisis demográficas como resultado de la falta de alimentos (en las denominadas “crisis de subproducción”) y de la difusión de enfermedades, como las epidemias de peste negra o peste bubónica que asolaron el continente en los siglos XIV y XVII matando en el primer caso a alrededor de 20 millones de habitantes, casi un tercio de la población total europea, según algunas estimaciones.

Por ello no resulta extraño que, en momentos en que la población crecía de manera sostenida, gracias a los avances en conocimientos de medicina y de higiene, surgiera con fuerza el dilema de cómo alimentarla adecuadamente

El siglo XIX, época de crecimiento demográfico, progreso económico y desarrollo tecnológico fue el motor de la discusión, pero el debate atravesó el siglo XX y continúa todavía hoy.

A fines del siglo XVIII, en 1798, el economista británico Thomas Robert Malthus, expuso en su libro “Ensayo del principio de la población” la teoría de los límites del crecimiento demográfico.

Thomas Malthus explicó por primera vez que mientras la producción de alimentos crecía en progresión aritmética (2, 4, 6, 8, 10...) la población lo hacía en progresión geométrica o exponencial (2, 4, 8, 16, 32...) por lo que en un futuro inmediato el planeta no llegaría a abastecer de alimentos a esa creciente población.

Malthus sostenía que si la población no dejaba voluntariamente de crecer limitando sus tasas de fecundidad, la naturaleza sería quien le pondría el límite azotando con hambrunas a la población sobrante. En otras palabras, Malthus ponía fin a cientos de años de creencias religiosas acerca de una naturaleza abundante en recursos, al destacar que la capacidad de carga del planeta (el límite biofísico de la Tierra para alimentar a determinada cantidad de población) tenía un límite o fin que no debería ser superado para no sufrir

Continúa en la Pag. siguiente

Viene de la Pag. anterior

las consecuencias de enfermedades, hambrunas y guerras (...).

Entre los críticos de Malthus se destacó Karl Marx, economista y filósofo alemán autor de "El Capital" cuyas teorías dieran origen al comunismo o "socialismo real" llevado a la práctica principalmente en la Unión Soviética entre 1917 y 1990.

Marx tenía una profunda fe en el progreso ilimitado de la humanidad y criticaba a Malthus en el rol de importancia que este le asignaba a la naturaleza. Marx, en cambio, sostenía que el hombre no estaba determinado por la naturaleza sino, por el contrario, por factores sociales y económicos (Reboratti, Carlos. Ambiente y sociedad. Buenos Aires, Ariel, 2000). Es decir que para el economista alemán no iba a suceder la catástrofe que indicara Malthus por razones de la naturaleza, sino que podría llegar a ocurrir pero por motivos socioeconómicos.

Marx no negaba que la humanidad podría tener hambrunas extendidas; por el contrario, él ratificaba esto, aunque difería en las causas. Los avances tecnológicos en la producción de alimentos permitirían, siempre según Marx, que la curva de recursos alimentarios y de crecimiento demográfico se igualen o incluso que la primera crezca más que la segunda. Era la inequidad, el desigual reparto de los ingresos económicos entre la población, el que llevaba a las condiciones de hambre y no la incapacidad del hombre para generar los recursos suficientes; mientras más desigualdades hubiera en el mundo, el problema del hambre no tendría solución por más que se detuviera el crecimiento demográfico. Para Marx, entonces, el problema no era de producción sino de distribución de los recursos.

Más de un siglo después, en que el progreso tecnológico, surgido a partir de la Revolución Verde parece haberle dado la razón a Marx y la degradación ambiental producto de una creciente e inadecuada actividad económica pareciera otorgarle esa razón a Malthus, todavía se puede dividir a los contendientes entre quienes apoyan, aunque con matices, los dichos de Malthus ("pesimistas" o "catastrofistas ambientales") y quienes sostienen las ideas de Marx y de otros no marxistas ("optimistas tecnológicos") (Viglizzo, Eduardo. La trampa de Malthus. Buenos Aires, Eudeba, 2001)".

Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Cultural y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Geografía Mundial Contemporánea, Argentina, 2007.

Continúa en la Pag. siguiente

Viene de la Pag. anterior

Pensador	Aspectos en común	Diferencias
Thomas Malthus		
Karl Marx		

ESTABLECER RELACIONES CAUSALES:

El establecimiento de relaciones causales es una actividad difícil para los alumnos, especialmente en el campo de las Ciencias Sociales, debido principalmente a que los procesos sociales no presentan una linealidad sino que son complejos y multicausales.

“La sucesión causal (...) tendría dos rasgos distintivos:

a) El intervalo temporal entre causa y efecto suele ser mayor en (las Ciencias Sociales) que en otros dominios causales (...) es frecuente que un hecho tenga unas consecuencias a corto plazo, pero también presente consecuencias a largo plazo.

b) Generalmente los acontecimientos históricos tienen más de una causa y más de una consecuencia. Además pueden ser causas y consecuencias que se sitúen en diferentes sucesiones y etapas temporales [y en diferentes territorios y espacios geográficos]. Las relaciones que se establecen no son simples y lineales sino, muy al contrario, complejas y dinámicas.

De este modo vemos que el establecimiento de relaciones causales, o de explicaciones en un sentido más general, precisa del establecimiento de lo que hemos llamado “explicaciones dinámicas (Pozo, Asensio y Carretero, 1986), que implican la utilización de redes conceptuales que establezcan las relaciones pertinentes entre unos factores explicativos y otros. Hemos visto como esta concepción es bastante complicada para los adolescentes incluso para los adultos no expertos en (...) [Ciencias Sociales]. Los adolescentes presentan una comprensión excesivamente simplista de estas relaciones y, con dificultades, son capaces de ver la relación entre un factor explicativo y su consecuencia sin profundizar más en el análisis.”

Carretero, M. Pozo, J.I. Asensio, M. La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid, Visor, 1989. Pág. 132.

La comprensión de los acontecimientos narrados en un texto requiere que el alumno sea capaz de reconocer las relaciones causales que existen entre ellos. El dominio de esta habilidad, nada fácil por cierto, y fundamental para la interpretación de textos históricos, geográficos y de otros campos de las Ciencias Sociales no puede dejarse librado al azar suponiendo que se logrará naturalmente sin oportunidades de aprendizaje y ejercitación adecuados.

Es fundamental que los alumnos comprendan los conceptos “causa” y “consecuencia”. Una vez clarificado los conceptos, con ejemplos cotidianos y lineales, es necesario introducir paulatinamente el concepto de multicausalidad y de encadenamiento causal.

El análisis de hechos familiares a los alumnos permitirá clarificar estos conceptos.

Causa	Hecho	Consecuencia
Juan se demoró conversando con un amigo cuando iba hacia la estación	Perdió el tren	Llegó tarde a su trabajo

En síntesis, sin esta comprensión difícilmente los estudiantes puedan analizar y construir explicaciones vinculadas con relaciones multicausales propias de las Ciencias Sociales.

Ejemplos de actividades:

Completá el siguiente cuadro escribiendo en la primera columna las posibles causas del hecho mencionado en la segunda columna.

Causas	Hechos
	Se inundó una parte de la ciudad
	Mario no aprobó su examen de Ciencias Sociales

Completá el siguiente cuadro escribiendo tres posibles consecuencias de los hechos mencionados en la primera columna.

Hechos	Consecuencias
1.- Intensas lluvias	
2.- Choque de vehículos	
3.- Corte de luz	

Completá el siguiente cuadro escribiendo en la columna central cuatro hechos de tu vida en la escuela e indicá en cada caso sus causas y sus consecuencias, en las columnas correspondientes.

Causas	Hechos	Consecuencias
	1.-	
	2.-	
	3.-	
	4.-	

El reconocimiento de relaciones causa-consecuencia en los textos que utiliza el alumno será objeto de especial atención en todas las lecturas que se realicen en el aula; destacando en cada caso los elementos con que esa relación se enuncia. Es conveniente además proporcionar ejercitación específica y graduada según la habilidad lograda por los alumnos y el nivel de dificultad de las lecturas que se les propongan.

Aun cuando el lector desconozca los hechos enunciados en un texto, por la forma en que están expresados puede reconocer las relaciones que existen entre ellos, puede determinar cuáles son las causas -que producen el hecho- y cuáles son sus consecuencias -los efectos provocados por él-.

A veces esa relación está expresada de modo tal que es muy fácil reconocerla, se utilizan expresiones como "...es la causa de...", "... fue causado por...", "...es consecuencia de...", "...fue el resultado de..."

En muchas oportunidades la relación causa-consecuencia está enunciada en el texto utilizando nexos como "porque", "pues" que introducen las causas, o bien "por lo tanto", "por eso", "de ahí que" que introducen las consecuencias.

Muchas veces para reconocer las relaciones causa-consecuencia es necesario atender a aquellos elementos que permiten establecer el orden cronológico en los hechos enunciados. Las causas son anteriores en el tiempo al hecho y las consecuencias son posteriores. Uno de los elementos que con más frecuencia pueden ayudar en esta tarea son los verbos. Atendiendo a su significado algunos verbos indican un

movimiento hacia adelante, por ejemplo: impulsar, determinar, provocar, producir, facilitar, alentar, permitir. En estos casos el hecho mencionado en el sujeto es cronológicamente anterior al mencionado en el predicado. Por lo tanto, la causa sería el hecho mencionado en el sujeto y la consecuencia el mencionado en el predicado. Otros verbos, en cambio, indican un movimiento hacia atrás, por ejemplo: requerir, depender. En estos casos el hecho mencionado en el sujeto es cronológicamente posterior al mencionado en el predicado, por lo tanto sería su consecuencia.

Explicar relaciones causales es una tarea más compleja. El profesor podrá proporcionar a los alumnos los hechos que deben relacionar y el alumno deberá explicar por qué uno es causa del otro o bien, dado un hecho, el alumno debe seleccionar en sus conocimientos previos, cuáles son sus causas o sus consecuencias. Dada la dificultad de estas actividades y con el objetivo de que los alumnos sean precisos y claros en sus explicaciones es conveniente acotarla con expresiones como "explicá brevemente", "explicá en no más de x renglones", "explicá dos causas"; "explicá las causas económicas".

Ejemplos de actividades:

Explicá brevemente por qué la Primera Guerra Mundial abre en la Argentina el proceso de industrialización por sustitución de importaciones.

Explicá en no más de 10 renglones por qué el regreso de Fernando VII al trono de España aceleró el proceso de independencia de las Provincias del Río de la Plata.

Explicá por qué el Neoliberalismo adoptado en gran parte de Latinoamérica durante las últimas décadas del siglo XX significó un aumento de los niveles de desocupación y de pobreza.

Explicá las causas económicas de la Primera Guerra Mundial.

Explicá dos consecuencias de la Primera Guerra Mundial.

Explicá causas y consecuencias del proceso migratorio conocido como éxodo rural llevado a cabo en varios países latinoamericanos a mediados del siglo XX completando el siguiente cuadro.

Causas	Proceso	Consecuencias
	Migración de población desde áreas rurales hacia áreas urbanas	

Mencioná dos razones que hayan contribuido a que se produzca el proceso de fuga de cerebros en los países de desarrollo bajo y medio y sus consecuencias generadas tanto en los países expulsores como en los receptores de estos migrantes.

5.2. ACTIVIDADES PARA COMUNICAR LOS CONOCIMIENTOS.

A pesar de que con frecuencia los alumnos manifiestan saber un contenido, pero no saber cómo expresarlo, el aprendizaje no será satisfactorio si no pueden demostrar con más o menos claridad, con más o menos efectividad, con más o menos originalidad, aquello que deben comunicar. La comunicación es además, la instancia que permite la evaluación de los aprendizajes, por lo que debe atenderse de forma sistemática este aspecto.

Para enriquecer esta capacidad es importante proponer actividades que permitan a los estudiantes comunicar sus conocimientos con diferentes lenguajes (textos, mapas, fotografías, gráficos, tablas, dramatizaciones, etc.).

Analizá los siguientes textos sobre el comercio entre España e Indias durante la era de los Habsburgo. Indicá en un mapa del continente americano la información obtenida en el texto.

“La política de limitar el comercio transatlántico a las ciudades de Sevilla y Cádiz se reflejó en una política similar en las Indias. Aquí el comercio estaba concentrado en tres puntos: Veracruz, en Nueva España, Cartagena, en Nueva Granada y Nombre de Dios (más tarde Portobello) en el istmo de Panamá (...) Todo el continente meridional, excepto el territorio caribe, debía ser abastecido por medio del Istmo de Panamá, y de allí por el Pacífico a Perú y Chile.”

“En los años 1564-1566 se dio a la navegación a las Indias una organización que, con ligeras variantes, se mantuvo durante toda la era de los Habsburgo. Debían despacharse dos flotas por año, una a Nueva España y otra a Tierra firme. La primera partía en la primavera hacia el golfo de Méjico, llevando consigo buques con destino a Honduras y las islas; la otra zarparía en agosto con destino a Cartagena, Santa Marta y otros pueblos de la costa norte de América del Sur. Ambas invernarían en América y se concentrarían en la Habana en marzo siguiente, fecha en que regresarían juntas a Europa.”

Haring, Clarence H. El imperio hispánico en América. Buenos Aires, Solar/Hachette, 1972. Pág.330-331.

“Úsanse diversos medios de conducción para transportar a España toda la plata que anualmente se beneficia en las inmediaciones de Potosí.

Continúa en la Pag. siguiente

Viene de la Pag. anterior

En primer lugar, la cargan sobre mulas, que la llevan hasta Arica, puerto sobre el Mar del Sur, y de allí la transportan por buques pequeños hasta el Puerto de Lima (...) Aquí la embarcan con toda la demás que viene de otros puntos del Perú, en dos grandes galeones que pertenecen a su Majestad Católica, del porte de 1000 toneladas y armados de 50 ó 60 cañones cada uno. Estos son comúnmente acompañados de muchos pequeños buques mercantes no menos ricamente cargados.

Dirígense a Panamá, cuidando siempre de enviar, como 8 o 10 leguas adelante, una embarcación pequeña para hacer reconocimientos. Esta travesía podría realizarse en 15 días, contando con el viento sud que sopla constantemente en este mar, y sin embargo nunca dura el viaje menos de un mes (...) Cuando los galeones llegan a Panamá en el Continente, desembarcan su cargamento y esperan a tener noticias de los que vienen de España, que comúnmente por el mismo tiempo o poco después, llegan a Portobello, que está a 18 leguas del Mar del Norte. Entre tanto lléganse en parte por tierra a lomo de mula, y en parte por agua por el río Chagre, en botes contruidos de una sola pieza de madera, que llaman "piraguas", el oro, la plata y otros efectos de esta flota, destinados para Europa. Pocos días después de descargado todo y de haber también llegado los galeones de España, tienen allí una gran feria, en la cual se venden y permutan efectos de todas clases, necesarios para ambos países; verificándose esto con tanta honradez que la venta se celebra por la factura, sin abrir los fardos y sin el menor fraude. Terminada la feria, cada cual se retira a su respectivo destino.

Los galeones que deben volver a España van a La Habana, en la isla de Cuba, donde esperan la llegada de la flota de la Veracruz, en Nueva España, y luego que esta se les ha reunido, continúan juntas su derrotero; pasando por el canal de Bahama, por la costa de la Florida, tocan en las islas de Bermudas, en donde generalmente reciben noticias del estado de los negocios en Europa y órdenes de cómo han de continuar su viaje con seguridad y evitar desastres. En cuanto a los galeones de Perú, después de haber tomado un nuevo cargamento en Panamá, vuelven a Lima, llevando diversos rumbos por la contrariedad de los vientos, lo que los tiene dos o tres meses en viaje. Llegados allí venden lo que llevan para el Perú, cargando con el resto los mercaderes de Chile, los que dan en cambio muchos productos de su país (...)" . Relación de los viajes de Acárate du Biscay al Río de la Plata. En La Revista de Buenos Aires. T. 13. Pag. 194 y sigs.

En Meroni, Graciela. La historia en mis documentos. 1ra Serie. Buenos Aires, Huemul, 1969. Pág 85.

Esta actividad puede continuarse con otra que lleve, a partir de la información que propone el mapa realizado, a explicar beneficios y dificultades que generaron estas rutas para territorios como el Río de la Plata, que como parte del Virreinato del Perú, debía vender su producción y abastecerse de productos europeos, vía Lima.

Leé atentamente los siguientes documentos que establecen los límites entre España y Portugal en los territorios descubiertos durante la segunda mitad del siglo XV.

Tratado de Alcaçovas

Los tratados firmados en la Paz de Alcaçovas (4 de septiembre de 1479) intentaron resolver las cuestiones que enfrentaban a Portugal y Castilla: por un lado la cuestión sucesoria de Castilla y por otro la paz perpetua con la que se renovaba la antigua paz de Almería, que dividía las áreas de navegación de ambos reinos en el Océano Atlántico.

Portugal mantendría el control sobre sus posesiones en Guinea con sus minas de oro, las islas Madeira, Azores y de Cabo Verde y tendría hegemonía sobre todas las tierras descubiertas y por descubrir al Sur del Cabo Bojador. Los castellanos renunciarían a cualquier conquista en el reino de Fez y mantendrían soberanía sobre las islas Canarias

Bulas de Alejandro VI (1493)

“(...) designamos todas las tierras continentales e islas descubiertas o por descubrir hacia el poniente y sur de una línea, que se trazará del polo ártico al polo antártico, o sea del norte al sur, y quedan comprendidas cuantas islas descubiertas o por descubrir hubiere hacia la parte de la India, o hacia la parte de cualesquiera otro países, más allá de la dicha línea, que se trazará cien leguas al oeste y mediodía de las islas llamadas Azores y de Cabo Verde Así pues, todas las islas y tierras continentales, encontradas o por encontrar, descubiertas o por descubrir, más allá de esa línea hacia el poniente y el sur, siempre que no hayan entrado en posesión de cualquier otro rey o príncipe cristiano hasta el último aniversario de la Natividad de Nuestro Señor Jesucristo, día en que comenzó este año de 1493, si son alguna vez encontrada por vuestros enviados y capitanes, Nos, con la autoridad de la Omnipotencia Divina, que se nos ha transmitido en San Pedro, y por la potestad que tenemos sobre la tierra como representantes de Jesucristo, por el tenor de

Continúa en la Pag. siguiente

Viene de la Pag. anterior

las presentes, os damos, concedemos y asignamos, para vosotros y vuestros herederos y sucesores los Reyes de Castilla y de León, todas esas tierras con sus dominios, ciudades, fortalezas, villas y lugares, con toda la libre, plena y omnímoda potestad, autoridad y jurisdicción que corresponda (...)"

En Meroni, Graciela. La Historia en mis documentos. Buenos Aires, Huemul, 1969. Pág. 12.

Tratado de Tordesillas (1494)

"Por cuanto (...) hay cierta diferencia en lo que a cada una de las partes pertenece de lo que hasta hoy... está por descubrir en el mar Océano: por tanto (...) sus Procuradores, en su nombre, e por virtud de los dichos sus poderes, otorgaron y consintieron, que se haga y señale por el dicho mar océano una raya o línea derecha, de polo a polo, convienen a saber, del polo ártico al polo antártico, que es de Norte a Sur, la cual raya o línea se haya de dar (...) a trescientas y setenta leguas de las islas de Cabo Verde, hacia la parte del Poniente, por grados o por otra manera como mejor y más presto se pueda dar (...) y que todo lo que hasta aquí se ha hallado o descubierto, y de aquí adelante se hallare o descubriere por el dicho señor de Portugal, y por sus navíos, así islas como tierra firme, desde la dicha raya...yendo por la dicha parte del Levante (...) que esto sea, y finque, y pertenezca al dicho Rey de Portugal y a sus sucesores, para siempre jamás, y que todo lo otro, así islas como tierra firme, halladas y por hallar, descubiertas o por descubrir, que son o fueran halladas por los dichos señores rey y reina de Castilla y de Aragón, etc., y por sus navíos desde la dicha raya dada en la forma susodicha, yendo por la dicha parte del Poniente (...) que todo sea y finque, y pertenezca a los dichos señores rey y reina de Castilla, de León, etc., y a sus sucesores para siempre jamás (...)"

En Meroni, Graciela. La Historia en mis documentos. Buenos Aires, Huemul, 1969. Pág. 12.

-¿Cuáles son los territorios que se dividen en cada uno de estos documentos?

-¿Cuál es en cada uno de ellos el límite y los territorios que quedan en manos de España y de Portugal?

-En un planisferio, marcar el límite fijado por cada uno de estos documentos (Paz de Alcaçovas, Bulas de Alejandro VI y Tratado de Tordesillas (utilizar la escala del planisferio para ubicar los límites).

Otra actividad con estos mismos documentos puede ser que, además de los límites fijados, los alumnos ubiquen el recorrido del primer viaje de Cristóbal Colón y luego respondan:

Explicá por qué los portugueses reclamaron las tierras descubiertas por Colón.

¿Cómo se resolvió el diferendo?

Buscá cinco cuadros de pintores argentinos que muestren características de la sociedad colonial y señalá qué aspectos de dicha sociedad se observan allí.

Representá en un mapa planisferio las corrientes migratorias citadas en el siguiente texto, otorgándole dirección a las flechas que dan cuenta del flujo migratorio. Además, marcá con un color las zonas principalmente receptoras y con otro las zonas principalmente expulsoras de población.

CORRIENTES MIGRATORIAS EN EL MUNDO

Durante la última década del siglo pasado y el primer lustro del siglo XXI, se han producido gran cantidad de desplazamientos migratorios en el mundo; la mayoría de ellos para buscar trabajo y condiciones dignas de vida que no poseen en sus países de origen.

Estas corrientes migratorias son tanto de migrantes calificados (con estudios terciarios y universitarios) como de migrantes poco o nada calificados.

En América, Canadá, Estados Unidos, Venezuela y la Argentina han sido zonas receptoras mientras que México, América Central y Caribe, Perú, Colombia, Bolivia, Chile y Paraguay funcionaron como áreas expulsoras de población. En el caso de Canadá y Estados Unidos, recibieron inmigrantes tanto americanos (de México, Perú, Colombia, América Central y Caribe), como extra-americanos (de Filipinas, Rusia, India,

Continúa en la Página siguiente

Viene en la Página siguiente

Europa Occidental, China y Corea). Venezuela recibió corrientes migratorias de Colombia y Perú y la Argentina de Chile, Bolivia y Paraguay. A su vez, colombianos y peruanos también han emigrado a Japón y otros destinos asiáticos.

En Asia, además de las emigraciones mencionadas hacia América, también se produjeron desde Corea del Sur a Japón, desde India, Sri Lanka y el Sudeste asiático a los estados del Golfo Pérsico, principalmente a Arabia Saudí. China, por su parte, expulsó población que se dirigió (además de la mencionada anteriormente) a Rusia, a Hong Kong (que forma parte de China) y a Australia y Nueva Zelanda. Los estados del Golfo Pérsico recibieron trabajadores para la industria del petróleo, además de los asiáticos citados, desde los africanos Egipto, Sudán, Somalia, Marruecos, Argelia y Túnez, así como también de Turquía. Europa occidental recibió corrientes migratorias importantes desde Rusia, desde Asia central, de Turquía, de la India, desde el Norte africano (Marruecos, Argelia, Túnez y Libia), de África occidental (Malí, Burkina Faso, Senegal, Guinea, Sierra Leona), Sudán y Somalia.

Dentro del continente africano, fue Sudáfrica el principal país receptor de inmigrantes, aunque también Ghana, Costa de Marfil y Gabón recibieron población africana. Sudáfrica recibió de África occidental, Central y Austral (Angola, Namibia, Zambia, Botswana, Zimbabwe), Costa de Marfil y Ghana recibieron migrantes de África occidental y Gabón de Zaire, Nigeria, Togo y Benín.

Texto basado en el mapa Migrantes económicos de Le Monde Diplomatique, El Atlas II, Argentina, 2006. Pág. 79.

La dramatización de un hecho histórico ofrece a los alumnos la posibilidad de expresarse creativamente.

Proponer como actividad a los alumnos dramatizar aspectos de la vida familiar durante el período colonial en Buenos Aires: el papel de la mujer en la sociedad colonial, la relación entre padres e hijos, la educación, la esclavitud, las tertulias, la familia en la ciudad y en el campo, etc.

Pedir a los alumnos que, en grupos de ocho o diez, elijan un tema e improvisen una primera representación. No bien lo intenten aparecerán los primeros problemas:

El profesor orientará la búsqueda de información, proporcionando bibliografía y otros recursos que puedan contribuir a la búsqueda de la información necesaria.

Los alumnos planificarán la representación:

- ¿Qué aspecto de la vida familiar elegirán?
- ¿Qué hará y dirá cada uno de los miembros del grupo?
- ¿Dónde se desarrollará la escena?
- ¿Cuál será la escenografía adecuada?
- ¿Cuál será la ropa que usará cada personaje?

Elegirán la característica de la vida familiar que representarán.

Redactarán el libreto y distribuirán los roles.

Bosquejarán y realizarán la escenografía y el vestuario.

- Realizarán los ensayos necesarios.
- Presentarán a sus compañeros el trabajo realizado.

Como se dijo, en este trabajo se realizó un recorte de las capacidades cognitivas para la selección de actividades de acuerdo con las dificultades halladas en los ejercicios de construcción de respuesta de las evaluaciones del ONE 2013 de 2º/3º año y Fin de Educación Secundaria; sin embargo, se destaca que las Ciencias Sociales trabajan una gran variedad de otras capacidades relevantes para la construcción de los aprendizajes, que no han sido incluidas aquí.

Es por ello que esperamos haber podido acercarnos a ustedes con el ánimo de aportarles sugerencias, a través de estas recomendaciones metodológicas, que no pretenden ser más que un insumo que debe ser sometido a la socialización y al debate horizontal, pluralista y democrático en la escuela.

Estamos convencidos de que ese sano ejercicio y el compromiso cotidiano con nuestra praxis educativa serán los pilares sobre los que se sostendrán los cambios positivos a los que todos aspiramos.

6. ANEXO

GRILLAS DE CODIFICACIÓN DE LOS ÍTEMS DE RESPUESTA ABIERTA DE CIENCIAS SOCIALES

Modelo 2 ítem 2	
Mencioná tres causas que hayan motivado la masiva inmigración a la Argentina de población europea hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX.	
Contenido: Migraciones. El período agroexportador argentino. Capacidad: Comunicación	
Respuesta correcta Crédito total 3	31 Menciona tres causas entre las siguientes: -avances tecnológicos en la navegación marítima -aumento del desempleo en Europa. -hambrunas o falta de alimento. -Europa estaba en crisis -primera guerra mundial (se acepta también "por la guerra mundial"; "por la/s guerra/s europea/s") -oferta de trabajo en la Argentina -abundancia de recursos (si están discriminados por separado: "buenos suelos", "agua abundante", etc. se deben considerar como una sola causa) -escasez de mano de obra en la Argentina -propagandas gubernamentales de atracción poblacional -motivación de ascenso social -segunda revolución industrial (o revolución industrial) -persecuciones ideológicas, religiosas, etc. -mayor facilidad para acceder al transporte hacia América.
Respuesta parcialmente correcta Crédito parcial 2	21 Menciona dos causas de las de 31 22 Menciona una causa de las de 31 23 Menciona la "búsqueda de mejores condiciones de vida" y no especifica cuáles son esas condiciones (trabajo, ascenso social) o menciona "por las malas condiciones de vida en Europa".
Respuesta incorrecta Sin crédito 1	11 Menciona causas de alguna otra corriente migratoria, por ejemplo si citan la falta de trabajo en algún país latinoamericano o bien citan la segunda guerra mundial (o dicen "por ambas guerras mundiales") como causante de la emigración europea o bien generalizan: "por las guerras". 12 Menciona causas de la emigración de argentinos durante cualquier época y por cualquier motivo (confunde inmigración con emigración) 16 Respuesta no pertinente, confusa o extremadamente pobre (por ejemplo "por la economía", "por la política", "por la industrialización", "por la educación", etc.), o bien sólo se reitera el enunciado de la consigna (o parte de él) sin responder lo solicitado. 17 Respuestas tachadas, borradas, dibujos o expresiones no pertinentes con la tarea propuesta. 18 No sé, no lo vimos.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alfonsín, Raúl. Discurso a la Asamblea Legislativa el 10 de diciembre de 1983. Diario de Sesiones del Congreso de la Nación.

Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio y Asensio, Mikel. La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid, Visor, 1989.

Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio y Asensio, Mikel. Problemas y perspectivas en la Enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva, en Carretero, Mario -comp.-. La enseñanza de las Ciencias Sociales. España, Visor, 1997.

Declaración de la Independencia de los EEUU de 1776. En www.libertad.org.

Diario de abordo. Primer viaje de Colón. En Noticias de la Tierra Nueva. Buenos Aires, EUDEBA, 1964.

Discurso de Gabriel García Márquez al recibir el Premio Nobel de Literatura en 1982. En: Memoria y Dictadura, Dirección General de Derechos Humanos, Gobierno de Buenos Aires, 2000.

Entrevista realizada al Dr. Alfonsín en la Revista Viva, Diario Clarín. 25 de Octubre de 1998.

Fernández Caso, María Victoria – coord.- Geografías y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza. Argentina, Noveduc, 2007.

Haring, Clarence H. El imperio hispánico en América. Buenos Aires, Solar/Hachette, 1972.

Informe: “La subversión en el ámbito educativo, conozcamos nuestro enemigo”, Ministerio de Planeamiento, 1977. En: Memoria y Dictadura, Dirección General de Derechos Humanos, Gobierno de Buenos Aires, 2000.

Le Monde Diplomatique, El Atlas II. Argentina, 2006.

Le Monde Diplomatique, El Atlas III. Argentina, 2009.

Matteucci, Nicola: “Constitucionalismo”. En: Bobbio, N.; Matteuci, N. y Pasquino, G. Diccionario de Política. México, Siglo XXI, 1983.

Meroni, Graciela. La Historia en mis documentos. Buenos Aires, Huemul, 1969.

Meroni, Graciela. La historia en mis documentos. 1ra Serie. Buenos Aires, Huemul, 1969.

Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Cultural y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Geografía Mundial Contemporánea, Argentina, 2007.

Page, Joseph. Perón. Bs. As., Javier Vergara Editor, 1984.

Perkins. David. La escuela inteligente, Editorial Gedisa, 1995.

Pirenne, Henri. Mahoma y Carlomagno. Madrid, Alianza, 1979.

Relación de los viajes de Acárate du Biscay al Río de la Plata. En La Revista de Buenos Aires. T. 13.

Saenz Quesada, María. Encuesta publicada en la revista Todo es Historia, n° 50. Junio 1971.

www.bnm.me.gov.ar. 29 de mayo de 2014.

<http://www.mejujuy.gov.ar/sites/conectarigualdad/ifd/Escuela%20de%20Minas%20index.html/cciviles.htm> - 21 de julio de 2014.

www.pancanal.com/esp/general/howitworks/como-tour.html. 29 de mayo de 2014.

www.rae.es. 29 de mayo de 2014.

ARGENTINA NOS INCLUYE



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.