

**XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales
de Enseñanza de la Historia
APEHUN**

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: **“Las consignas de trabajo en manuales de Historia”**

Núcleo temático: **Núcleo temático 2. Investigación en la enseñanza de la Historia: perspectivas y enfoques**

Nombres y apellidos completos de los autores: **Santos La Rosa, Mariano**

Cargo y pertenencia institucional: **Ayudante de 1º, cátedra de Didáctica de la Historia (Universidad Nacional del Sur).**

Correo electrónico: **marianosantos78@yahoo.com.ar**

1. La comprensión lectora y la enseñanza de la Historia

En la actualidad son frecuentes las quejas de docentes sobre las dificultades que presentan sus alumnos para comprender los textos que deben leer. Lógicamente, este es un problema que repercute claramente en los procesos de enseñanza de disciplinas escolares como la Historia.

Como señala Beatriz Aisenberg (2012:64) en la tradición escolar está instalada la concepción de que leer es extraer información de los textos, una tarea poco exigente. Se concibe a la lectura como una habilidad general que se enseña en los primeros grados de la escuela primaria y, exclusivamente, desde el área de “lengua”.

Se presupone que el mero contacto de los alumnos con los textos escolares provoca automáticamente la comprensión y por tanto la apropiación de la información presente en ellos. Si una persona pudiera reconocer las letras y las palabras estaría en condiciones de leer cualquier texto. Por lo tanto, la tarea del lector sería eminentemente pasiva, sencilla y poco exigente.

Desde esta concepción pareciera que una vez adquirida esta habilidad, se constituye en un medio ya dado para el aprendizaje de nuevos contenidos y deja de ser objeto de enseñanza. En función de ello, las dificultades asociadas a la comprensión de textos no se consideran inherentes al trabajo en el área sino que son conceptualizadas como un déficit, como un problema cuya exclusiva responsabilidad es del alumno (Benchimol 2004:8).

Sin embargo, actualmente existe consenso en considerar que la comprensión de un texto depende de diversos factores. Desde hace varias décadas la psicolingüística ha demostrado que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados. No hay lectura si no hay comprensión y reconstrucción de significados, ya que al leer formulamos y verificamos hipótesis, establecemos relaciones entre informaciones

presentes en el texto y nuestros conocimientos previos, que utilizamos para generar inferencias que nos permitan para completar las lagunas de información de un texto.

Por lo tanto, el significado construido en la lectura es producto de la interacción entre el mundo del lector y el mundo del texto, con lo cual, lo que comprendemos al leer un texto de Historia depende en gran medida de lo que ya sabemos de Historia y del mundo social en general (Aisenberg 2012:65). Nuestros conocimientos previos funcionan como marcos asimiladores de la nueva información: permiten y a la vez limitan la posibilidad de construir significados.

La comprensión de un texto también depende de su lecturabilidad, es decir, de la facilidad que ofrece para ser comprendido. El grado de lecturabilidad se relaciona con su:

- Legibilidad: es decir, la forma en que los textos son presentados para que puedan leerse sin dificultad (presentación gráfica). Por lo tanto este concepto remite a aspectos formales y gráficos como el tipo de letra, tamaño y espaciado.

- Comprensibilidad: término con el que se hace referencia a la complejidad lingüística y estilística del texto, es decir, el léxico y construcciones gramaticales utilizadas (Rodríguez 2011).

Por lo tanto, los problemas vinculados con la lectura comprensiva de textos escolares no solo son consecuencia directa de las competencias comunicativas de los alumnos, sino también se relacionan con las características textuales de los materiales didácticos utilizados para la enseñanza de una disciplina escolar. En tal sentido, los manuales como artefactos didácticos debieran contribuir a facilitar los procesos de enseñanza.

El ciclo de reformas curriculares iniciado a mediados de la década de 1990 generó transformaciones importantes en los textos escolares de Historia. De acuerdo con Luis Alberto Romero (2004:31) la aparición de los CBC obligó a las editoriales a elaborar textos adaptados al nuevo diseño, por lo que recurrieron a docentes e investigadores universitarios para desarrollar nuevos manuales que interpretaran los nuevos vientos de cambio. La necesidad de las editoriales de adaptarse al contexto de cambio curricular generó la desaparición del clásico libro de autor y el surgimiento de manuales como obras colectivas en donde cada miembro del equipo es contratado por encargo, siendo responsable únicamente de la elaboración de uno o dos capítulos. De esta manera, se diluyó la responsabilidad del equipo por el resultado de la obra colectiva. Actualmente el verdadero autor del libro termina siendo la editorial y más precisamente, el coordinador editorial que modifica, corrige, reescribe, diagrama y articula el trabajo siguiendo claramente los criterios establecidos por la editorial, que en general se muestra más preocupada por hacer productos gráficamente atractivos que por su coherencia. De esta manera, el “diseño” contribuyó a la elaboración de un manual conformado por textos muy fragmentarios.

Las editoriales se enfrentan a una encrucijada al momento de diseñar sus manuales de Historia. Como indica Rafael Valls (2004:149) son los docentes quienes solicitan la compra de los libros escolares, por lo que los manuales son elaborados pensando en este público, sin tener demasiado en cuenta las características y necesidades de los alumnos que los utilizarán. Si las editoriales priorizaran una selección restrictiva de los temas facilitando el aprendizaje de los alumnos, esto les puede originar dificultades para vender el libro a aquellos docentes más conservadores que reclaman la inclusión de los contenidos y enfoques a los que están habituados. Sin embargo, las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales de una manera tradicional, sobre todo en contextos de reforma curricular, ya que existe una gran demanda del profesorado por encontrar en

ellos las innovaciones didácticas planteadas por los nuevos diseños. De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logra que los alumnos lleguen a una buena comprensión dado el escaso espacio disponible para el desarrollo de cada uno de los temas.

Los manuales se caracterizan por estar conformados básicamente por textos informativos donde la operación discursiva¹ predominante es la explicación, operación que está conformada por dos partes: a) presentación de un hecho por explicar (explicando); b) presentación de las razones o causas que llevan a que se produzca ese hecho (explicante)². Por lo tanto, la explicación se estructura en dos pasos, el planteo del problema o pregunta y la respuesta o explicación, aunque no siempre están planteadas con esta claridad, lo que dificulta la comprensión de estas explicaciones. La comprensibilidad de un manual está relacionada con sus características textuales, que pueden contribuir o dificultar la comprensión de la información que transmiten. Estos problemas de comprensibilidad se observan cuando los manuales definen conceptos o realizan explicaciones multicausales como analizamos en un trabajo anterior³.

Finalmente, otro factor que cumple un rol crucial en la comprensión lectora son las intenciones que se proponga un lector al abordar un texto, ya que determinan el trabajo intelectual o esfuerzo cognitivo que desplegamos al leer (Aisenberg 2005). La comprensión es resultado tanto de las características textuales del manual como de las actividades cognitivas desarrolladas para comprenderlo. Por lo tanto, resulta fundamental analizar para qué leen los alumnos en las clases de Historia, es decir, analizar las consignas de lectura presentes en los manuales ya que actúan como mediadores en la interacción que los alumnos realizan con los textos.

¹ Las operaciones discursivas son los modos en que el emisor organiza y estructura la información del texto que produce. Las operaciones discursivas que usualmente se utilizan en textos científico-pedagógicos son: definición, descripción, comparación, clasificación y explicación (Castro Fox 2004)

² Cfr. Castro Fox y otros (2004:65)

³ Cfr. Santos La Rosa (2009)

2. Las actividades en los manuales de Historia

En la actualidad, los manuales continúan ocupando un rol muy influyente en las clases de Historia, actuando como verdaderos mediadores entre el diseño curricular y la práctica docente en el aula. Muchos docentes, al momento de planificar sus clases, suelen adoptar un libro de texto que guiará el proceso de enseñanza a lo largo de todo el ciclo lectivo. De aquí surge el gran poder configurador de la práctica docente que los textos han desempeñado en nuestro país. Los libros de texto se han convertido en auténticos guías de la enseñanza, condicionando el ritmo y contribuyendo al establecimiento de prácticas rutinarias en la enseñanza de la Historia.

Las transformaciones estructurales del sistema educativo iniciadas con la sanción de la Ley Federal de Educación impulsaron cambios curriculares y en los manuales de Historia. Una de las consecuencias más visibles fue la conformación de una Escuela General Básica (EGB) obligatoria, de 9 años de duración, organizada en tres ciclos. El tercer ciclo incorporó los dos primeros años de la tradicional escuela secundaria. En lo que respecta a la estructuración de los contenidos, la organización areal predominante en la escuela primaria fue la que se adoptó en el tercer ciclo de la EGB en provincias como la de Buenos Aires, por lo que se diluyeron en el área de Ciencias Sociales las tradicionales disciplinas escolares como Historia, Geografía y Educación Cívica. En cambio, se mantuvo la organización disciplinar para el Nivel Polimodal, de tres años de duración, etapa educativa no obligatoria conformada con el remanente de la educación secundaria anterior.

Estos cambios curriculares generaron un enorme impacto en las propuestas de las editoriales que debieron reelaborar sus manuales para satisfacer los requerimientos de materiales didácticos que estuvieran adecuados a la reforma en marcha.

Viñao (2002:118) señala que los cambios en el ámbito educativo fracasan o encuentran resistencias cuando incrementan la incertidumbre y ansiedad profesional al colocar a los docentes, o percibir éstos que podrían colocarse, en una situación más desventajosa que la que poseen. El peso del código disciplinar⁴ sedimentado a lo largo de más de cien años generó que los cambios a nivel curricular no se vieran reflejados en las prácticas docentes. Los profesores de Historia y Geografía resistieron la adopción de un enfoque interdisciplinar para el abordaje de la nueva asignatura, *Ciencias Sociales*, en el Tercer Ciclo de la EGB, ya que no se resignaron a abandonar prácticas de enseñanza centradas en sus propios campos disciplinares y continuaron abordando de manera tradicional los contenidos relacionados con su formación disciplinar, incorporando de manera muy parcializada contenidos relacionados con las restantes disciplinas del área.

Las editoriales tampoco contribuyeron a la implementación de un abordaje areal ya que los manuales de Ciencias Sociales publicados con posterioridad al año 1999 mantuvieron una división disciplinar, en la que los contenidos históricos aparecían claramente diferenciados de los geográficos, situación palpable incluso en los índices de esos textos. Como las editoriales elaboran sus propuestas teniendo como referentes a quienes recomiendan las compras de sus textos, es decir, los docentes, todas las

⁴ Cuesta Fernández (1997) elabora el concepto de código disciplinar para hacer referencia a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo y legitiman la función social atribuida a una disciplina escolar, regulando la práctica de su enseñanza. Este código se caracteriza por una serie de elementos distintivos que definen las prácticas de enseñanza de una disciplina escolar en particular. Para el caso de la Historia escolar señala como notas distintivas el nacionalismo, el memorismo, el elitismo y el arcaísmo historiográfico. Dicho código puede observarse en “textos visibles” (planes de estudios y manuales) y en “textos vivos” (las prácticas docentes).

empresas optaron por mantener una estructuración disciplinar más allá de lo que establecía el diseño curricular vigente, respetando las preferencias de los profesores. El fracaso de la implementación del área de Ciencias Sociales fue tan notorio que en el marco de la posterior reforma curricular (propiciada a raíz de la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006) la DGCyE⁵ de la Pcia. de Buenos Aires resolvió retornar a una estructuración disciplinar para el 2º y 3º año del nuevo secundario unificado.

Como mencionamos previamente, la comprensión de un texto depende de los conocimientos previos del lector, de la lecturabilidad del texto y de la intencionalidad con la que un sujeto encara la lectura. En el ámbito de la enseñanza de la Historia, esa intencionalidad se encuentra determinada en gran medida por las actividades que tanto los docentes como las editoriales proponen realizar con un texto escolar.

Las actividades presentes en los manuales pueden catalogarse según el nivel de complejidad cognitiva que plantean o estimulan. Sáiz Serrano (2011) define tres niveles:

Actividades de tipo 1 o de complejidad baja: serían aquellas que implican simplemente la localización y reproducción de información directamente proporcionada por el manual. Su resolución tiene un bajo impacto cognitivo.

Actividades de tipo 2 o de complejidad media: exigen comprender la información presente en el manual, independientemente de su naturaleza (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola. Implican localizar la idea principal o resumir la información esencial (analizar y describir el texto, el mapa, la imagen, etc.) promoviendo el uso espontáneo de su terminología. Ejemplos: realizar un esquema de la información obtenida; definir conceptos, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; confeccionar recursos a partir de información textual básica (Sáiz Serrano 2011:46).

Actividades de tipo 3 o de complejidad alta: requieren analizar, aplicar y evaluar información extraída de diferentes recursos o que implican la creación de nueva información. Ejemplos: ejercicios de simulación empáticos o estudios de caso (como por ejemplo la redacción de biografías simuladas); la confección de mapas conceptuales relacionando las ideas básicas de la información trabajada; la valoración crítica y relacionada de información proporcionada por una o varias fuentes; la contrastación de información sobre un mismo fenómeno presente en dos o más fuentes; la explicación o elaboración de hipótesis a partir de la información obtenida; la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje y la confección de informes que constituyan un aporte original (Sáiz Serrano 2011:46).

Utilizaremos la tipificación elaborada por Sáiz Serrano para analizar las características de las actividades y consignas de trabajo presentes en manuales escolares. Teniendo en cuenta su carácter de artefacto didáctico, nos interesa observar las características de las actividades presentes en manuales de Ciencias Sociales diseñados para los tres últimos años de la EGB o los tres primeros años de la escuela secundaria⁶, centrándonos exclusivamente en las unidades que corresponden al desarrollo de contenidos históricos. Seleccionamos este corpus teniendo a partir de la

⁵ La Dirección General de Cultura y Educación es el órgano de rango ministerial encargado de conducir las políticas educativas en la Provincia de Buenos Aires.

⁶ El Tercer Ciclo de la EGB conformado a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) actualmente corresponde a 1º, 2º y 3º año de la reconstituida Escuela Secundaria (ES) en provincias como la de Buenos Aires, que adoptaron una modalidad de 6 años para el nivel secundario como consecuencia de la implementación de la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006.

suposición de que estos materiales presentarán un tratamiento didáctico mucho mayor que el presente en manuales diseñados para los tres últimos años que conforman el ciclo superior de la escuela secundaria. Es por esto que hemos seleccionado series de manuales publicadas por las principales casas editoriales en el período 2001-2013, en el contexto del ciclo de reformas curriculares que transformaron a la escuela media argentina.

Análisis de consignas de trabajo presentes en manuales de Ciencias Sociales

Aique (2001): esta editorial, al igual que la mayoría que analizamos, lanzó en dicho año una serie de Ciencias Sociales conformada por los manuales de los últimos tres años de la EGB. Esta serie presenta un formato que se replica en los tres manuales, en donde las actividades son diseñadas de manera similar, sin que se observe un incremento en su complejidad en los años más avanzados. En los tres manuales la mayor parte de las páginas presentan una serie de preguntas que implican la realización de actividades predominantemente de tipo 2, que estimulan la contrastación de información y evidencian si el alumno logró comprender la información desarrollada. Cada capítulo comienza con una lectura sobre aspectos de la vida cotidiana de algún actor social del período analizado, a partir de la cual luego se realizan actividades; y finaliza con una sección en donde se recapitulan los contenidos abordados en el transcurso del capítulo por medio de la realización de actividades de tipo 2 y 3. Allí se presentan fuentes históricas (primarias y secundarias) a partir de las cuales el alumno debe realizar inferencias y establecer hipótesis, identificar actores sociales, redactar textos que impliquen una valoración crítica de la información desarrollada en ese capítulo e incluso vincularla con la de capítulos anteriores, resignificando a su vez la lectura presente al inicio de cada capítulo. Cada manual de la serie es acompañado por una separata de fuentes aunque en la misma no se incluyen actividades.

Estrada (2003 y 2004): esta editorial organizó la serie *Entender Ciencias Sociales* presentando un mismo formato y consignas de trabajo similares en los manuales editados para el tercer ciclo de la EGB. Cada dos páginas se plantean actividades de tipo 1 y al finalizar cada capítulo se presentan una serie de actividades finales, en su gran mayoría también de tipo 1 ya que estimulan la copia literal de información presente en el texto por medio de preguntas directas o a través de la identificación de afirmaciones verdaderas y falsas, centradas en la reposición de datos y fechas puntuales. También son utilizadas con cierta recurrencia actividades cuya finalidad implica completar palabras (conceptos, nombres, fechas) o frases (que indican relaciones de causalidad).

Puerto de Palos (2001) la serie *Ciencias Sociales Activa* para 7°, 8° y 9° año de la EGB se caracteriza por plantear una guía de lectura en cada página impar del texto, conformada por actividades de tipo 1. En la parte final del libro, impresa en forma inversa al cuerpo principal del manual, se encuentra una carpeta de actividades. En ella se reiteran actividades de complejidad muy baja, donde predominan consignas que apuntan a la detección de afirmaciones erróneas, descartar opciones incorrectas, completar párrafos, ubicar hechos en una línea de tiempo, subrayar ideas principales de un texto.

Santillana (2002): Esta editorial, a diferencia del resto, elaboró una propuesta explícitamente destinada al mercado de la Provincia de Buenos Aires, lanzando

manuales para 7°, 8° y 9° año de la EGB. Todos ellos presentan el mismo formato, planteando cada dos páginas una serie de actividades mayoritariamente de tipo 1, que apuntan a resaltar la información que se considera más relevante, como identificar actores sociales, figuras relevantes, relaciones de causalidad, regiones geográficas, etc. Al finalizar cada capítulo se presentan una serie de actividades finales de tipo 1 y 2. Para estas últimas se recurre a la utilización de gran cantidad de cuadros comparativos sobre aspectos de la organización económica, social y política que deben ser completados por el alumno en función de la información desarrollada durante el capítulo.

SM (2003): esta editorial lanzó la serie *Cronos*, para el Tercer Ciclo de la EGB. Los tres manuales de Ciencias Sociales están conformados por una serie de secciones: “Aprender a estudiar Ciencias Sociales”, en el que se plantean una serie de actividades para que los alumnos puedan interpretar diversos tipos de fuentes; “leer, escribir y hablar de Ciencias Sociales” en el que se plantean una serie de estrategias para contribuir a una lectura comprensiva del texto como el subrayado de ideas principales, la observación del paratexto, la identificación de relaciones de causalidad, etc. Cada dos páginas se plantean actividades predominantemente de tipo 1 que implican la copia literal de información, aunque aparecen algunas veces actividades de tipo 2 que buscan que los alumnos redacten síntesis de la información tratada previamente. Cada capítulo culmina con una serie de actividades de tipo 1 aunque también aparecen presentes las de tipo 2 que implican reconocer afirmaciones verdaderas o falsas, la confección de líneas de tiempo y el reconocimiento de imágenes.

Kapelusz (2004): la propuesta de esta editorial para 7°, 8° y 9° es idéntica. Muy pocas actividades en el cuerpo del texto, predominando las actividades de tipo 1 aunque intercaladas con actividades de tipo 2 como el reconocimiento de imágenes y la realización de cuadros conceptuales. La mayor parte se encuentran planteadas en una carpeta de actividades separada del manual. En este cuadernillo se presentan lecturas y fuentes a partir de las cuales se propone una serie de actividades que implican contrastar información desarrollada en el cuerpo del manual. El cuadernillo propone actividades de diversa complejidad: de tipo 1 (marcar las respuestas correctas, unir con líneas para vincular datos presentes en dos columnas distintas); de tipo 2 (identificación de posturas e hipótesis en fuentes primarias y secundarias); y de tipo 3 (que buscan estimular reflexiones empáticas en los alumnos planteándoles situaciones en donde deben asumir el rol de alguna figura o actor social del pasado).

Kapelusz (2013): esta editorial, en sintonía con el diseño curricular de la Pcia. de Buenos Aires del año 2007 optó por desarrollar una propuesta de Ciencias Sociales para 1° año de la reconstituída escuela secundaria, adoptando la organización disciplinar y planteando libros de Historia para sus manuales de 2° año en adelante. El manual de Ciencias Sociales elaborado para 1° año mantiene la línea editorial de concentrar las actividades en un cuadernillo anexo al manual. Sin embargo, las actividades que se desarrollan en el cuerpo principal presentan mayor complejidad que en la propuesta anterior ya que predominan actividades de tipo 2 y 3 que apuntan a que el alumno valore críticamente la información presentada, identifique hipótesis y redacte textos explicativos. Al finalizar cada capítulo se presenta una serie de actividades finales que implican completar cuadros conceptuales, redactar textos explicativos que den cuenta de conceptos abordados previamente o relatos que implican posicionamientos empáticos. A diferencia de la propuesta del 2004, el cuadernillo no plantea el desarrollo de

actividades para la totalidad de los capítulos del libro y funciona como una suerte de guía para el abordaje de los textos presentes en el cuerpo del manual, centrándose en actividades como la identificación de ideas principales, la realización de resúmenes, la identificación de palabras clave.

Tinta Fresca (2005): la serie elaborada por esta editorial para el Tercer Ciclo de la EGB presenta actividades de bajo nivel de complejidad, distribuidas en la mayor parte de las páginas del manual. En general apuntan a la reposición de información del texto, aunque también se desarrollan cuadros que deben ser completados por el alumno. Cada capítulo finaliza con la sección “Comprender e integrar” conformada por actividades más complejas, que buscan que el alumno pueda detectar actores sociales, diferentes perspectivas y puntos de vista, elaboren síntesis conceptuales, defiendan posicionamientos, interpreten fuentes históricas.

Tinta Fresca (2012): el manual que esta editorial elaboró para Ciencias Sociales de 1º año de la Escuela Secundaria plantea actividades en cada página, incorporando la consulta a sitios web como estrategia recurrente, en donde se enlazan videos e imágenes a partir de las cuales se plantean consignas de trabajo. La mayor parte de ellas demandan que el alumno pueda explicar conceptos, afirmaciones o identificar hipótesis divergentes. Al finalizar cada capítulo se plantean actividades que implican la ubicación de hechos en líneas de tiempo, la confección de cuadros conceptuales, la identificación de afirmaciones erróneas y la utilización de Internet como fuente de información a partir de la cual se plantean actividades de tipo 1. En general las actividades planteadas a continuación de cada capítulo no poseen un grado de dificultad mayor que aquellas presentadas al interior de los mismos.

También quisiéramos destacar que en la totalidad de las propuestas editoriales analizadas las imágenes ocupan un promedio superior al 50% del espacio total del manual. Sin embargo, en la enorme mayoría de los casos cumplen un rol meramente ilustrativo ya que no reciben ningún tratamiento didáctico y no son incorporadas a actividades que estimulen su interpretación. Esto constituye otro elemento que dificulta la lectura comprensiva de los manuales ya que la preponderancia de imágenes que no son aprovechadas didácticamente también contribuye a la fragmentación del texto.

También observamos que apenas se ofrece información sobre las mismas, lo que constituye un obstáculo adicional para que las imágenes puedan ser convenientemente contextualizadas. Esta función decorativa afianza su desconexión con respecto al texto central en el que aparecen insertas, contribuyendo al carácter fragmentario del manual y habilita preguntarnos hasta qué punto la abundancia de imágenes contribuye a una mejor legibilidad de textos si apenas reciben tratamiento didáctico ya que son escasas las actividades que se proponen y los datos catalográficos son insuficientes para poder contextualizarlas. Por lo tanto, aunque los manuales elaborados en el contexto de los cambios curriculares se destacan por su legibilidad, es decir, por su excelente presentación gráfica, esta característica por sí sola no garantiza su comprensibilidad.

Conclusiones

Como señalamos a lo largo de este trabajo, el carácter de la interacción de los alumnos con los manuales está determinado en gran medida por las actividades que realicen con ellos.

Al analizar las consignas de trabajo presentes en manuales de Ciencias Sociales, hemos podido apreciar la preeminencia de actividades de tipo 1. Al igual que en los manuales españoles analizados por Sáiz Serrano (2011) también en los editados en nuestro país la mayor parte de las actividades estimulan una actividad cognitiva de bajo impacto, que consiste fundamentalmente en reproducir y recordar información factual, conceptual o visual (describir información en mapas, imágenes, ejes cronológicos o gráficos).

Este tipo de consignas promueven básicamente la localización de información para “decir” lo que está escrito en el texto (Benchimol 2004). El alumno interpreta este tipo de preguntas como una sumatoria de tareas puntuales a resolver, por lo que se torna innecesaria su relectura. Este tipo de actividades inducen a una lectura superficial y fragmentaria, estimulando a que el alumno focalice su atención en determinadas partes del texto, eludiendo una mirada sobre la totalidad. Como señala Aisenberg (2005) cuando el contenido a enseñar requiere de la interacción del alumno con el texto como totalidad, las consignas en cuestión no sólo descomponen el texto si no que terminan ocultando o deformando el objeto que se pretendía enseñar ya que el único trabajo intelectual que se promueve es la identificación y reproducción de información al ser preguntas directas que contribuyen a automatizar respuestas buscando su correlato en el texto. No hay comprensión sino repetición, lo que implica que aunque el alumno pueda responder correctamente dichas preguntas, eso no implica su comprensión. Por lo tanto, son actividades que no contribuyen a la lecturabilidad de un texto. Este problema se agrava cuando no se observa progresión en la complejidad de las actividades planteadas en manuales diseñados para ser utilizados por estudiantes que se encuentran cursando años de estudios distintos, ya que las editoriales analizadas replican el mismo formato de consignas en sus series

Ante esto debieramos preguntarnos las razones de la persistencia en la utilización de actividades que parecieran más adecuadas a las exigencias lingüístico-cognitivas de la escuela primaria. Quizá esto se deba a que los manuales y las consignas presentes en ello forman parte de las inercias, rutinas y tradiciones que conforman el código disciplinar de la Historia escolar. La lectura de textos en la clase de Historia se encuentra asociada a prácticas muy consolidadas pero que es necesario modificar.

Como señalamos inicialmente, las consignas influyen claramente en los objetivos de lectura. Si los alumnos solo leen para responder actividades muy elementales, dicho propósito se logra a través de un abordaje muy superficial de los textos. Si nuestros alumnos son incapaces de leer comprensivamente, dicha situación en parte es consecuencia de las actividades de lectura que desarrollamos en nuestras clases y que se encuentran presentes en los manuales que utilizamos. Por lo tanto, las editoriales y docentes deben dejar atrás prácticas que fomentan una lectura fragmentaria, elaborando actividades que estimulen la identificación y comprensión de las ideas principales de un texto, el establecimiento de comparaciones entre procesos y la diferenciación y contextualización de causas y consecuencias. En definitiva, actividades de tipo 2 y 3 que contribuyan a lograr una lectura comprensiva y a conformar un pensamiento histórico en nuestros alumnos.

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz (2012) “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”, en Siede, Isabelino (coord.) *Ciencias Sociales en la Escuela*, Buenos Aires, Aique.

Aisenberg, Beatriz (2005) “La Lectura en la enseñanza de la Historia. Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”, en *Lectura y Vida*, agosto.

Benchimol, Karina y otros (2004) “La lectura de textos históricos en la escuela”, en *Actas del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina*, La Pampa.

Castro Fox, Guillermina y otros (2004) *Estrategias para la lectura comprensiva. Un abordaje al discurso científico-pedagógico*, Bahía Blanca, UNS.

Cuesta Fernández, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.

Rodríguez, Luis María (2011) “La argumentación en los textos escolares”, *Seminario Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales. (1958-2008)*, Departamento de Educación, UN Luján.

Romero, Luis Alberto (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Santos La Rosa, Mariano (2009) “La causalidad histórica en manuales escolares”, en *Actas de las XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia*, Bariloche, U.N. Comahue.

Sáiz Serrano, Jorge (2011) “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1° y 2° ESO”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* N°25.

Valls, Rafael (2004) “La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales”, en Marín, Nicolás Encarna y José A. Gómez Hernández (coord.) *Miradas a la historia: Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, Universidad de Murcia.

Viñao Frao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Manuales de Ciencias Sociales analizados

Acha, Patricia y otros (2002) *Ciencias Sociales 7° Bonaerense*, Buenos Aires, Santillana.

Ajón, Andrea y otros (2004) *Equipo K. Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Kapelusz

Alonso, María Ernestina y otros (2001) *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Aique

Alonso, María Ernestina y otros (2001) *Ciencias Sociales 8*, Buenos Aires, Aique

- Barros, Claudia y otros (2003) *Cronos 7. Ciencias Sociales*, Buenos Aires, SM
- Benzecry, Claudio y otros (2001) *Ciencias Sociales Activa 8*, Buenos Aires, Puerto de Palos.
- Bertoncello, Rodolfo y otros (2002) *Ciencias Sociales 8° Bonaerense*, Buenos Aires, Santillana.
- Bianchi, Aldo y otros (2005) *Ciencias Sociales 9*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Campos, Marina y otros (2005) *Ciencias Sociales 8*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Dalterio, Laura y otros (2013) *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Flores, Fabián y otros (2003) *Cronos 8. Ciencias Sociales*, Buenos Aires, SM
- López, Laura Estela y otros (2004) *Equipo K. Ciencias Sociales 8*, Buenos Aires, Kapelusz
- Luchilo, Lucas y otros (2004) *Entender Ciencias Sociales 8*, Buenos Aires, Estrada
- Luchilo, Lucas y otros (2004) *Entender Ciencias Sociales 9*, Buenos Aires, Estrada
- Luchilo, Lucas y otros (2003) *Entender Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Estrada
- Seras, Sofía y otros (2012) *Ciencias Sociales 1*, Buenos Aires, Tinta Fresca.