

Saberes previos y enseñanza de las Ciencias Sociales en los alumnos de primer año del nivel medio.

Dara Paula Costas

FSOC-UBA

dpcostas@hotmail.com

Resumen

Los alumnos de primer año de la Educación Secundaria Básica de la Provincia de Buenos Aires se enfrentan en la materia Ciencias Sociales con un abordaje de “lo social” mucho más específico y disciplinar del que habían conocido en el nivel primario.

Sin embargo, esto no significa que desconozcan completamente este tipo de contenidos. Por el contrario, cuentan con una determinada matriz interpretativa conformada a partir de sus experiencias familiares, escolares y de su contacto de los medios de comunicación. La misma, fuertemente influenciada por el pensamiento social dominante, ofrece una mirada particular sobre las ciencias sociales, desde conocimientos fragmentarios que consisten fundamentalmente en el recuerdo de hechos o anécdotas y no en la utilización de esquemas organizadores propios de la disciplina (ideas de tiempo, espacio, objetivo, subjetivo).

A partir de una experiencia llevada a cabo durante el 2014, se persigue problematizar la relación entre estos conocimientos previos y la posibilidad de pensar y poner en práctica estrategias didácticas que los utilicen para reformularlos y construir conocimiento científico. Ya que se considera que el aprendizaje significativo, sólo es posible si consideramos valiosas estas ideas previas, aunque sean parte del sentido común de la vida cotidiana.

Para ello se analizarán observaciones del proceso de enseñanza de los alumnos de primer año de Ciencias Sociales, además de las planificaciones y las evaluaciones.

Palabras clave: ideas previas-matriz interpretativa-estrategias didácticas-aprendizaje significativo.

Introducción

En el presente trabajo se busca ofrecer un resumen de una experiencia de enseñanza de la materia Ciencias Sociales de primer año del nivel secundario en una escuela del Conurbano bonaerense. El objetivo principal es mostrar el modo en que se enlazaron los conocimientos

previos de los alumnos acerca de lo social con las estrategias didácticas aplicadas. Siguiendo algunas perspectivas teóricas que serán enunciadas en el desarrollo del trabajo, se postula que todos los alumnos cuentan con una determinada matriz interpretativa que les permite enfrentarse a nuevos conocimientos, desde un lugar que no es completamente nuevo. En este sentido, indagar en estas matrices permite construir formas de enseñanza que permitan aprendizajes significativos. Esta experiencia muestra el modo en que este tipo de estrategias permiten incrementar el interés de los alumnos por los contenidos científicos disciplinares y desarrollar ciertas habilidades que les permiten comprenderlos y poder hacer uso de ellos para analizar otro tipo de situaciones.¹

Descripción de la institución y características generales del grupo de alumnos

La escuela en la que se desarrolló la experiencia fue el Colegio Jacarandá, ubicado en Monte Chingolo, Lanús, Provincia de Buenos Aires. Es una escuela privada, con elevada subvención estatal, ubicada en un barrio muy cercano a villas de emergencia. Su matrícula es relativamente pequeña, ya que cuenta con 180 alumnos en el Nivel Secundario y está compuesta en su mayoría por alumnos que viven en el mismo barrio o en las cercanías. El tipo de población que accede pertenece a una clase media baja y en la mayor parte de los casos, realizó el nivel primario en la misma institución. La escuela adscribe a un proyecto pedagógico basado en la escuela inteligente, de David Perkins, por lo que exige la participación de modo activo por parte de los docentes en la elaboración de propuestas que apunten al desarrollo de habilidades del pensamiento.²

Se le da un fuerte espacio a las estrategias constructivistas y a la idea del aprendizaje espiralado. No sólo desde lo discursivo sino que la totalidad del edificio se encuentra a disposición de los alumnos y docentes para ser utilizado e intervenido durante las clases. Como muestra de esto se encuentran los murales y esculturas realizados por los alumnos, la utilización frecuente del patio como aula, el “espacio de arte” equipado con mesas de trabajo y un aula con almohadones sobre el piso. Se destaca la existencia de una rampa para discapacitados, que fue el resultado de un proyecto planeado por alumnos de años anteriores para resolver problemas de exclusión espacial de un alumno de la institución.

¹ De acuerdo a Maureen Priestley la enseñanza del pensamiento crítico está centrada en desarrollar la capacidad, por parte de los alumnos, de procesar, pensar y aplicar la información que reciben. En Priestley, Maureen (1996): Técnicas y estrategias del pensamiento crítico, Ed. Trillas, México. (selección)

² Ya sea a través del pedido de preparación de clases especiales, observaciones de clases, análisis de evaluaciones y actividades, los directivos monitorean y aconsejan constantemente a los docentes en este sentido.

El curso estaba compuesto por 37 alumnos, 17 varones y 20 mujeres. La mayor parte de ellos realizaron el nivel primario en la Institución, con la excepción de cinco que provenían de otras escuelas. De acuerdo a la lectura de los legajos de los alumnos, cinco de ellos poseían un diagnóstico psicopedagógico, pero sólo algunos contaban con el apoyo de un profesional. En la mayor parte de los casos, el problema consistía en dificultades para concentrarse, lo que dificultaba el aprendizaje. Un alumno se encontraba integrado, ya que posee Síndrome de Asperger.

La mayor parte de los alumnos se encontraban siempre predispuestos a participar, ya sea para leer, resolver actividades, compartir respuestas o pasar al pizarrón. Sin embargo podían distinguirse unas diez o quince personas que seguían activamente el hilo de la clase, y realizaban comentarios o preguntas durante el transcurso de la misma, y no tiempo después. Estos alumnos presentaban facilidad para incorporar conceptos nuevos y relacionarlos con los ya vistos, por eso su participación solía ser escuchada atentamente por todos. En el momento de la realización de las actividades es cuando se notaban mayormente las disparidades entre los subgrupos, ya que era más sencillo distinguir habilidades o dificultades con la organización de los materiales, comprensión, responsabilidad y escritura.

El curso se caracterizaba por su fácil dispersión y por la dificultad de mantener el silencio, ya que se generaba casi constantemente un murmullo suave pero distinguible, tanto en las horas de sociales como en las demás materias observadas. En ningún momento del año se detectaron problemas graves de disciplina, por lo que el principal objetivo era capturar la atención de aquellos que en las primeras semanas no se habían incorporado activamente al proceso de aprendizaje y poder acompañar a los alumnos que presentaban un diagnóstico psicopedagógico.

La matriz interpretativa de los alumnos acerca de lo social

El Grupo Valladolid propone que es de suma importancia considerar los aprendizajes e ideas previas de los alumnos al momento de realizar un adecuado diagnóstico de grupo para poder planificar las clases. Se tuvo en cuenta especialmente la propuesta de identificar la matriz interpretativa de los alumnos, conformada a partir de sus experiencias familiares, escolares y de su contacto de los medios de comunicación. La misma, fuertemente influenciada por el pensamiento social dominante, ofrece una mirada particular sobre las ciencias sociales, desde conocimientos fragmentarios que consisten fundamentalmente en el

recuerdo de hechos o anécdotas, y no en la utilización de esquemas organizadores propios de la disciplina (ideas de tiempo, espacio, objetivo, subjetivo). (Grupo Valladolid, 1994)

De la observación de las clases de Ciencias Sociales, se obtiene como conclusión que el pensamiento social de los alumnos es del sentido común, basado en vivencias propias y familiares, donde también aparece la influencia de los medios de comunicación. En la primera unidad de la materia, resultó un desafío interesante que los alumnos incorporaran la noción de historia como disciplina científica y no como cuentos, relatos sin ningún anclaje temporal o espacial. Una buena parte sólo se quedó con el paralelo que se hizo la primera clase entre el pasado de ellos a nivel individual y el de las sociedades.

También era notoria la influencia de películas comerciales que hacen referencia a períodos históricos (Antigua Grecia, Imperio Romano) en la mayor parte de ellos, donde siempre destacaban las guerras y la influencia de las grandes figuras. Asimismo, se destacaba la mención de juegos virtuales como el Minecraft, que en tanto su objetivo es construir sociedades, les permitía aportar distintos conocimientos de una variedad de períodos históricos.

Llamaba la atención el caso de unos diez alumnos que buscaban videos en *Youtube* acerca de distintos temas, como por ejemplo el origen del hombre o la Segunda Guerra Mundial y comentaban de forma pertinente, aunque anecdótica, cuestiones que tienen que ver con lo visto en clase.

La mayoría presentaba dificultades para expresar el material del libro con sus palabras o para establecer relaciones entre los temas de la materia. Sólo unos pocos lo hacían solos, mientras que otros demandaban la asociación explícita por parte de la docente. Exceptuando algunos casos donde la participación oral era fluida y completa, solía ser parcial y basada en el sentido común o en los temas vistos y repasados. Muchos presentaban dificultades para explicar lo visto durante la misma clase.

Al momento de realización del diagnóstico, poseían una idea de lo que es un concepto. En una clase incluso un alumno lo definió de forma correcta y precisa, pero al momento de incorporar los específicos de la materia, era necesario repetirlos muchas veces para evitar que continúen utilizando el vocabulario del sentido común.

Los alumnos se encontraban muy interesados por el mundo social y por las historias que escuchaban en la televisión, que muchas veces repetían acríticamente y otras

cuestionaban. Por ejemplo, hablando sobre la inseguridad en Construcción de la Ciudadanía algunos decían “*No se puede confiar en nadie*” o “*Entran toman mate con el comisario y se van*” mientras que otros cuestionaban el sentido común que propone que “*todos los pobres roban*” a partir de ejemplos familiares. En varias observaciones los alumnos se mostraron interesados en el problema de la desigualdad, confrontando opiniones y ofreciendo análisis variados respecto a sus causas.

Por último se mostraban motivados por conocer herramientas nuevas como por ejemplo, la utilización de líneas del tiempo para ordenar los procesos históricos, en Ciencias Sociales o la utilización del sistema binario en Matemática.

Siguiendo al Grupo Valladolid podemos concluir que: “*La historia sería para ellos un relato del pasado cerrado y concluido, en el que utilizan un tipo de explicación simple o compleja dependiendo del grado de información que poseen sobre el tema. Cuando no disponen de modelos explicativos maduros o de la información suficiente recurren a la analogía desde los valores y conceptos del presente y tienden a la personalización y al factor intencional en la explicación histórica*” (Grupo Valladolid, 1994:198)

Este enfoque propone que la mejor enseñanza es aquella que busca empatía histórica con los alumnos, es decir aquella que le brinde al alumno marcos de referencia que le permitan comprender el pasado. Y esto se hace convocando al alumno a la construcción del conocimiento, a partir de sus ideas previas, pero apuntando a generar un interés en el presente, que le origine preguntas acerca del pasado.

¿Cómo enseñar el sistema social y económico del Paleolítico y Neolítico a este grupo de alumnos?

Si bien a lo largo de todo el ciclo lectivo se implementaron distintas estrategias de enseñanza que perseguían el objetivo de la comprensión significativa, una de las unidades didácticas fue planificada especialmente, por lo que se desea compartirla en esta oportunidad.

El tema corresponde al diseño curricular de este año de estudios y es el primero del ciclo lectivo que abarca un período histórico determinado. Previamente los alumnos aprendieron el espacio y el tiempo como nociones básicas de la disciplina, el uso de herramientas que permiten analizar estas variables en hechos concretos (línea del tiempo y uso de mapas) y algunas temáticas del área de geografía.

Para el desarrollo de la unidad didáctica se propuso un eje problemático que permitía organizar los contenidos en una pregunta que los alumnos debían resolver: ¿Cómo se relaciona la economía con la organización social en el Paleolítico y el Neolítico? Las distintas actividades que formaron parte de la propuesta, se propusieron con el fin de brindar herramientas que permitieran obtener una respuesta a esta pregunta. El marco teórico de referencia fue el marxismo, teoría que considera que el grado de desarrollo de la economía condiciona la organización social existente. Además de los escritos de Marx, que refieren a esta relación se consideraron los aportes de Rowton y Liverani, ambos historiadores especialistas en el estudio de la etapa ágrafa.

Tanto en el momento de la experiencia como ahora, se entiende al pensamiento social como una forma de pensamiento metódico y riguroso, que utiliza conceptos y destrezas particulares para analizar la realidad social. En ese sentido la propuesta estuvo centrada en brindar conceptos y herramientas que permitieran a los alumnos interpretar los contenidos seleccionados, pero dejando espacios para que los alumnos tomaran posición frente al avance de la desigualdad social en el transcurrir de los períodos estudiados. (Pipkin, 2009)

Al momento de planificar esta unidad didáctica, se tuvo en consideración la significatividad y la relevancia de eje, objetivos y contenidos, considerando la propuesta de Ausubel, quién establece que un aprendizaje es significativo cuando el mismo puede ser relacionado con la estructura cognitiva del sujeto y cuando se vincula con sus conocimientos previos de modo sustantivo y no arbitrario, pero tomando las críticas de Lea Vezub. La autora propone que ambos conceptos refieren a circunstancias individuales y por lo tanto sumamente relativas, por lo que se torna necesario reinterpretarlos para el trabajo en clases compuestas por una gran cantidad y variedad de alumnos. (Vezub, 1994)

El objetivo principal fue trabajar con contenidos motivadores y cautivantes que despertaran el interés de los alumnos. Si bien el Paleolítico y el Neolítico suelen ser considerados como etapas carentes de interés, se pensó que esto podía revertirse ya que gracias a su predisposición al debate de temas sociales y sus conocimientos previos, obtenidos durante el desarrollo de las unidades pasadas, les iban a posibilitar aplicar conceptos y herramientas propias de las ciencias sociales al análisis de momentos históricos determinados. Dentro de los mismos se destacaban la utilización de líneas del tiempo, lectura de mapas, interpretación de fuentes y contextualización espacial y temporal. Así los alumnos, podrían

apropiarse activamente de los nuevos contenidos, que serían desarrollados de forma clara y simple, adecuándolos a sus posibilidades cognitivas y a sus trabajos anteriores.

Para ello se consideraron los tres aspectos de la relevancia que propone Vezub (1994): los socioculturales, los propios de la disciplina y los de la didáctica. En este sentido, se propuso el eje para conectar etapas remotas de la historia con procesos históricos con mayor implicancia para la actualidad y para poder facilitar el poder de generalización de los alumnos, a largo plazo, brindando una clave interpretativa para analizar los procesos históricos. En tanto los mismos manejaban las nociones de economía y organización social, aunque sea de forma dispersa, se consideró que era posible lograr los objetivos propuestos.

Por otra parte, se pretendió trabajar el análisis histórico a partir de dimensiones articuladas, buscando la interpretación y la explicación de la realidad, y no sólo su descripción. Si bien no todos los alumnos del curso presentaban la habilidad de relacionar variables de forma independiente, se buscó contribuir en el desarrollo de esta capacidad. Considerando que es fundamental que el material de estudio no sea leído como un conjunto de hechos, sino de forma profunda e interpretativa.

Dentro de los objetivos se encontraba implícita la tarea de incorporar conceptos propios de la disciplina histórica, tales como duración, cambio, sucesión y períodos. Los mismos habían sido trabajados parcialmente con los alumnos a través de las unidades anteriores, dedicadas a entender la historia como ciencia y los principales elementos geográficos, donde se aplicaron técnicas como la realización de líneas del tiempo y se enseñaron los conceptos de diacronía y sincronía.

Por último, resulta necesario aclarar que si bien la reducción de los contenidos a través del eje aportó sólo un enfoque posible entre tantos otros, es importante realizar este recorte ya que permite un aprendizaje valioso, dejando de lado el afán enciclopedista y teniendo en cuenta el tiempo que se necesita para hacerlo. (Bourdieu, 1998)

Las estrategias de enseñanza propuestas y su recepción por parte de los alumnos.

El conjunto de actividades propuestas buscaban, siguiendo a Priestley, enseñar partiendo de las habilidades cognitivas de los alumnos e ir guiando la construcción de conocimiento desde lo más simple a lo más complejo, a través del desarrollo de distintas habilidades de aprendizaje de modo secuenciado y paulatino para colaborar en la construcción del pensamiento crítico. (Priestsley, 1996)

A través de todas ellas se buscó la enseñanza de unas pocas ideas ejes, que resumieran lo esencial del tema a enseñar teniendo en cuenta las ideas previas de los alumnos. Pensar el proceso de enseñanza considerando que estas ideas son las metas de aprendizaje que se buscan alcanzar permitió guiar y revisar continuamente la práctica docente. Estas ideas parten de la concepción de que ningún tema es intrínsecamente difícil, sino que es necesario encontrar el lenguaje y las preguntas adecuadas para que sean comprensibles para los alumnos. (Del Carmen, 1996) Las mismas fueron:

El hombre se distingue de los animales ya que debe intervenir la naturaleza, con la ayuda de instrumentos, para producir sus medios de vida.

Las modificaciones en el contexto natural y social del hombre influyen en la adopción de nuevas formas de producir sus medios de vida.

Las distintas formas de producir los medios de vida, debido a que deben realizarse necesariamente a través de la cooperación social, determinan la conformación de organizaciones sociales.

Para lograr el aprendizaje de estas ideas se planificaron actividades que buscaban el desarrollo conjunto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitieron comprometer a los alumnos en el proceso de decodificación y comprensión de la información. De acuerdo a Pagés, los conceptos permiten comprender mejor la realidad social, mientras que los contenidos actitudinales y procedimentales favorecen el desarrollo de habilidades que permiten poner en juego esos conceptos. (Pagés, 1997)

Se les solicitó a los alumnos la participación en distintas actividades. Las primeras fueron la ubicación de los períodos históricos a estudiar en una línea del tiempo y la lectura guiada del material de estudio buscando identificar subtítulos y negritas y que justifiquen por qué se habían resaltado esos contenidos y no otros. La primera permitió recuperar una habilidad aprendida en unidades previas, mientras que la segunda posibilitó desarrollar una lectura crítica y atenta del manual.

Luego se incluyeron otras actividades, como la secuenciación de imágenes para resolver una consigna (¿Por qué durante el Paleolítico superior fue importante que los hombres se organizaran para tener éxito en la caza?) y la búsqueda de conceptos clave en una sopa de letras, para luego utilizarlos en la producción de un texto explicativo. En este caso se buscó el

desarrollo de secuencias lógicas, identificación de ideas principales y redacción de textos con un cierto nivel de desarrollo conceptual.

Durante estas actividades, los alumnos aprovecharon su conocimiento acerca del período a través de juegos, videos, películas y conocimientos adquiridos en el nivel primario, pero a través de preguntas y repreguntas se buscó que rompieran con aquellas ideas del sentido común que obstaculizaban el aprendizaje disciplinario. Por ejemplo, cuando se les pidió que intentaran definir el concepto de economía, todos explicaron que “*era cuando se compraba y se vendía*”. Entonces se les preguntó de dónde salía lo que se compraba y se vendía, y ahí empezaron a explicarse unos a otros quiénes producían los bienes, y por qué no se podía intercambiar sin producir.

Fue una decisión planificada convocar especialmente a los alumnos que se distraen fácilmente o que presentaban dificultades de comprensión, haciéndoles preguntas breves y concretas o pidiéndoles que lean algún párrafo en los momentos de lectura común. Fue de suma utilidad el hecho de que todos los alumnos habían visto la película “La era de hielo” y que muchos de ellos jugaban en sus computadoras al Minecraft, ya que al poder recurrir a una imagen visual permitió un mejor aprendizaje de conceptos complejos.

Una de las clases que permitió poner en juego de modo profundo la perspectiva didáctica mencionada lo largo de este trabajo fue la segunda, en la cual se trabajó a partir de la entrega de tres tarjetas numeradas por grupo con interrogantes a ser solucionados en orden. Las mismas contextualizaban el período histórico a ser aprendido y proponían distintos conflictos a ser resueltos. Se buscó que respondan una a la vez, y que en función de las siguientes pudieran modificar sus respuestas anteriores. Esta actividad se complementó con un posterior análisis de imágenes que permitían comprender las particularidades de la economía del período Neolítico.

Por último, se enseñaron habilidades más complejas que permitieron organizar los contenidos en una red semántica, a través de la elaboración de mapas conceptuales, construcción de definiciones y cuadros comparativos.

El contenido más difícil de enseñar fue el concepto de organización social. Si bien los alumnos comprendían que el hombre es un ser social y que no puede vivir aislado, les resultaba difícil entender que las hordas, clanes, aldeas, jefaturas y ciudades eran “ejemplos

históricos” de este concepto. A diferencia del concepto de economía que fue rápidamente asociado con las distintas actividades desarrolladas en los períodos históricos.

Se abordó esta dificultad, incluyendo a las sociedades igualitarias y jerárquicas como conceptos centrales de la unidad. En tanto ellos, como se señaló previamente, estaban interesados por la desigualdad social, fue más sencillo introducir el concepto de organización social en estos términos.

De todos modos, hubo otra dificultad que no había sido detectada, que es la dificultad de algunos alumnos para producir textos donde hubiese que conectar lógicamente proposiciones. La misma se evidenció en el momento de la evaluación, donde un porcentaje bastante elevado tuvo esa dificultad. A partir de esta experiencia, se propusieron distintas estrategias para comenzar a abordar la elaboración de textos descriptivos y explicativos, en conjunto con la profesora de Prácticas del lenguaje.

A modo de conclusión: la importancia de la reflexión sobre la práctica

Astolfi señala con claridad una idea muy importante: *“Pero se sabe bien que no son los objetos los que definen una disciplina, sino los interrogantes que ella se plantea, ya que un mismo objeto puede ser materia de disciplinas divergentes.”* (Astolfi, 2003:76) El pasaje de las ideas previas del alumno a la construcción de conocimiento científico sólo puede ser posible si se establecen puentes cognitivos que vinculen los nuevos conocimientos con los preexistentes. En este punto, la enseñanza de los conceptos como herramientas que permiten resolver situaciones problema permiten la ruptura de las representaciones del sentido común y la reorganización conceptual.

Para ello, dice el autor, es fundamental superar la estéril oposición entre el aprendizaje tradicional, en el que el docente transmite conocimientos válidos y el aprendizaje que postula la autonomía del alumno. Ya que no es posible el aprendizaje si no se combinan productivamente la autoestructuración y la heteroestructuración. Es decir no existe la posibilidad de que alumno construya su saber de otra forma que a partir de su propia actividad, pero también resulta fundamental e irremplazable el rol del maestro que permite ejercer la ruptura epistemológica necesaria para construir conocimientos disciplinares.

Se considera que la experiencia relatada fue exitosa en tanto conceptos densos y complejos como los de economía y organización social, pero también las ideas de excedentes, sociedades igualitarias y jerárquicas fueron enseñados y aprendidos, aunque sea de modo

introdutorio planteando un abordaje de la realidad en términos sociales e incluso sociológicos. Tanto las evaluaciones en proceso de cada una de las actividades, como la evaluación escrita final mostraron resultados positivos en la mayor parte de los estudiantes.

La perspectiva teórica materialista pudo ofrecer a los alumnos herramientas de análisis para aplicar en variados contextos sociales. Principalmente porque pone de relieve la importancia del modo en que el hombre produce y se reproduce y porque da cuenta que el orden social es jerárquico e injusto y al mismo tiempo histórico. A lo largo del resto del ciclo lectivo, se buscó que los alumnos pudieran transferir a estas categorías de análisis a las restantes sociedades históricas a estudiar de acuerdo al diseño curricular. Pero fundamentalmente se persiguió la coherencia entre el enfoque didáctico adoptado en esta unidad y en las que le siguieron. Para lo cual resultó fundamental reflexionar y guiar la práctica a través de una afirmación de Perrenoud: “*Enseñar es reforzar la decisión de aprender, sin hacer como si se hubiera tomado de una vez por todas.*” (Perrenoud, 2004: 60)

Bibliografía

Astolfi, J P. (2003). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: J. Sáez editor.

Bourdieu, P. (1998). “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza” en *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Del Carmen, L. (1996). “5.3. La utilización de ideas-eje en la estructuración de las secuencias de contenidos” en *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, Cuadernos de Educación N° 21, ICE-Horsori, Barcelona

Grupo Valladolid (1994). “Cap. 5. Conclusiones finales” en *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.

Pagés, J. (1997). “Cap. VII. La Formación del pensamiento social” en Benejam, P. y J. Pagés (Coord), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Colección Cuadernos de Formación del Profesorado, ICE / Horsori, Universitat de Barcelona.

Pipkin, D (coord.). (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía. Serie del Dicho al Hecho.

Perrenoud, F. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid: Grao.

Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Ed. Trillas.

Vezub, L. (1994). La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos de historia. *Entrepasados, Revista de Historia*. Año IV. N° 7.