



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política  
Promoción: 2016 - 2018

La enseñanza de una Geografía renovada en los manuales escolares. Análisis de las consignas escolares presentes en los manuales vigentes para primer año del Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria uruguaya

**Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

Presenta:

Claudia Lida Varela Estévez

Directora de Tesis: Mag. Isabel Pérez de Sierra

Co-director de tesis: Mag. Darwin Carballido

**Montevideo, julio de 2018**

## **Dedicatoria**

Esta tesis, resultado de un largo proceso, no hubiera sido posible sin el apoyo constante de todos aquellos familiares y amigos que supieron acompañarme, animarme y escucharme.

Desde el inicio de mi carrera, mis padres me impulsaron en cada instancia. Siempre valoraron e insistieron en el estudio, como un camino para desenvolverme en la vida. Aunque no estuvieron presentes en cada elección tomada en mi trayecto profesional, seguramente hubieran estado felices por los logros alcanzados. Sumo a ellos a mi tía Lida, por su confianza y aliento, que aún en su ausencia me acompaña.

A todos ellos les dedico este trabajo.

## Agradecimientos

Nombrar a todas las personas que estuvieron de una u otra forma compartiendo la realización de esta tesis no es sencillo. Pero, para las que supieron escucharme, proporcionarme materiales, realizarme sugerencias y críticas, hacerme preguntas, o colaboraron de otras maneras, a todas ellas muchas gracias por brindarme su apoyo.

Agradezco especialmente a mi tutora Mag. Isabel Pérez por su acompañamiento y estímulo en cada una de las etapas de este proceso.

También quiero agradecer a mi co-tutor Mag. Darwin Carballido por su generosidad intelectual, sus sugerencias y consejos, que tan valiosos han sido; sus rápidas y acertadas respuestas en muchas ocasiones me devolvieron la serenidad.

El recorrido profesional que he transitado en treinta años de docencia en Geografía me ha regalado la oportunidad de compartirlo junto a otros colegas y amigos: en especial agradezco a Lurde, Laura y Stelamaris, con quienes emprendí este camino y a Rosa (Perlita), quien supo estar en todo momento alentándome. A mi amigo Jorge, por ayudarme solidariamente.

Un gracias muy especial a mi hermana Sarita, su esposo Ricardo y a Juan Andrés mi sobrino, quien se ocupó del apoyo técnico. A Mariela, mi otra hermana, siempre presente, siempre a mi lado, mi contención.

Por último, muchas gracias a mis compañeras en la Maestría de FLACSO: Daniela, Gabriela y Rosa por haber estado “en línea”, atentas a toda duda y acierto.

Una evocación especial a todos aquellos profesores, colegas, estudiantes, que aun sin mencionarlos, sembraron en mí la necesidad de nuevas búsquedas para seguir construyendo “pasión y emoción” en esto de aprender y enseñar.

## Índice

Dedicatoria .....	ii
Agradecimientos .....	iii
Índice .....	iv
Índice de tablas .....	v
Resumen .....	vi
Abstract .....	vii
Introducción .....	8
Capítulo I: Las consignas escolares en los manuales escolares de Geografía .....	12
1.1 Antecedentes .....	12
1.2 Marco teórico .....	14
1.2.1 El currículum editorializado: los manuales escolares .....	15
1.2.2 Evolución paradigmática en la enseñanza del Uruguay .....	17
1.2.3 Una Geografía renovada y problematizadora .....	20
1.2.4 La importancia de las consignas escolares en los manuales escolares .....	21
1.2.4.1 Las estrategias de enseñanza y las actividades en los manuales escolares .....	23
1.2.4.2 Dimensiones a atender en la enseñanza de la Geografía .....	26
1.2.5 La problematización como estrategia en las consignas escolares y su importancia en Geografía .....	27
Capítulo II: Marco metodológico .....	32
2.1 Encuadre metodológico .....	32
2.1.1 Universo .....	34
2.1.2 Unidad de análisis .....	35
2.1.3 Unidades de observación .....	35
2.1.4 Criterios de selección de la muestra .....	35
2.2 Estrategias de análisis y de recolección de información .....	39
2.2.1 Técnicas e instrumentos .....	39
Capítulo III: Análisis de las consignas escolares en los manuales .....	42
3.1 Descripción de las consignas escolares propuestas en los manuales escolares .....	42
3.1.1 ¿Cómo se presentan las consignas escolares en cada manual? .....	42
3.1.2 ¿Cuáles son las primeras consignas escolares que presenta cada manual escolar? .....	44
3.1.3 Caracterización de las consignas escolares en los manuales de Geografía del primer año del CB .....	46
3.1.4 Las estrategias de enseñanza en las consignas escolares .....	51
3.2 Las consignas escolares y la problematización como estrategia didáctica para una Geografía renovada .....	58
Conclusiones .....	72
Referencias bibliográficas .....	85

## Índice de tablas

Tabla 1. Selección de los temas de análisis.....	39
Tabla 2. Caracterización de las consignas escolares en los manuales de Geografía del primer año del CB.....	47
Tabla 3. Identificación de estrategias de enseñanza y procesos cognitivos promovidos a través de las consignas en los manuales de Geografía del primer año del CB.....	52
Tabla 4. Presencia de niveles de problematización en las consignas y sus porcentajes por tema en los manuales de Geografía del primer año del CB.....	72

## Resumen

Esta tesis se abocó al análisis de las consignas escolares propuestas en los manuales vigentes de Geografía del primer año del Ciclo Básico (CB) de la Enseñanza Secundaria uruguaya para identificar el nivel de presencia de una Geografía escolar renovada y problematizadora en el discurso editorializado. En relación con este planteo se formuló la pregunta: ¿en qué nivel de presencia las consignas escolares evidencian un abordaje problematizador de los contenidos curriculares de la Geografía escolar?

Para la investigación se utilizó una metodología de tipo cualitativo. El paradigma interpretativo-hermenéutico posibilitó la descripción y explicación de las consignas escolares y su nivel de vinculación con una Geografía renovada y problematizadora. Para ello se trabajó desde el análisis didáctico y documental. Se analizó también su relación con la problematización de los contenidos como estrategia metodológica de la didáctica actual.

Este análisis demostró que predomina un nivel bajo de problematización en las consignas escolares, por tanto es escasa la presencia de una Geografía renovada; en menor proporción se identificaron consignas que se vinculan con contenidos problema o con situaciones problema, mostrando un nivel medio de presencia. Las consignas que promueven conflictos cognitivos y didácticos están ausentes en los manuales analizados. Los resultados instan a una reflexión profunda sobre las decisiones didácticas y disciplinares que están implicadas en la elaboración de las consignas escolares en la enseñanza actual de la Geografía.

Palabras clave: Geografía renovada, problematización de los contenidos, manual escolar, consigna escolar.

## Abstract

The following thesis seeks to present an analysis of the school directives as they are proposed in the current manuals for first grade Geography courses at the lower High School level (Ciclo Básico-Enseñanza Secundaria) within the Uruguayan educational system, in order to identify and determine the extent to which a renewed (renovated/updated) and questioning (“problematizing”) approach to the study of Geography is present in the editorialized discourse of such manuals and textbooks. With respect to this proposition, the following query arises: to what level of presence do school directives, instructions or rubrics evince a questioning or “problematizing” approach to the curricular content in school Geography?

The methodology applied in this research project is one of a qualitative nature. The interpretative-hermeneutic paradigm made it possible to describe and account for the school directives and their link, or lack thereof, to an updated and questioning Geography. To this effect, a documentary and didactic analysis of the above-mentioned school curriculum was conducted, and its relation to the questioning of its contents was also analyzed inasmuch as it is a methodological strategy in terms of current didactic approaches.

This analysis evinces that there is a generally low level of problematization within school activities, directives or rubrics, so there is, therefore, a limited presence of a renewed, renovated Geography; to a lesser extent, certain directives/activities which relate to problem-content or problem-situations were identified, but their presence level was assessed as medium. The directives or rubrics which encourage didactic and cognitive conflict are absent from the analyzed textbooks/manuals altogether. These results suggest that profound reflection is called for as regards the didactic decisions implied in the production of such school material in the context of our current teaching of Geography.

Key words: renewed Geography, problematization of content, school textbook/manual, school directive/rubric/activities.

## Introducción

La renovación de la enseñanza de la Geografía vinculada con los manuales escolares resulta de especial interés, pues se relaciona estrechamente con el currículum, con las propuestas didácticas que están presentes en ellos y con la enseñanza y el aprendizaje para las y los estudiantes.

A partir de lo expuesto, la importancia de esta tesis radica en la complejidad de su abordaje, en tanto implica analizar algunos aspectos de la interrelación existente entre las propuestas curriculares plasmadas en los manuales escolares —específicamente de Geografía— y las propuestas didácticas presentadas a partir de las consignas que se elaboran en ellos para el estudiantado.

Esta investigación se sitúa en la intersección de tres campos. El primer campo es el referido a la *teoría curricular* y en particular a los materiales curriculares, en este caso, los manuales escolares, que presentan un currículum diseñado de un determinado programa y por ello se constituyen en un valioso aporte vinculado a la diseminación y el desarrollo práctico. Los manuales escolares dentro del ámbito educativo se han constituido en centro de interés y objeto de estudio a partir de múltiples investigaciones (Martínez Bonafé, 1994; Area Moreira, 2000; Alves y Martínez Bonafé, 2009; Choppin, 2001). Al decir de Choppin (citado en Moya Pardo, 2008): “[...] los manuales escolares pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos” (p. 135).

El segundo campo es de la *didáctica* en tanto se encarga de estudiar los procesos y procedimientos de la enseñanza y el aprendizaje que son propios de cada disciplina; incluye los conocimientos, los contenidos, los procedimientos y las habilidades que se enseñan y se aprenden (Audigier, 1992; Pagés citado en Zenobi, 2009; Adúriz-Bravo e Izquierdo, 2002). Según Zenobi (2009), la Geografía posee especificidades didácticas que la diferencian de otras disciplinas y argumenta: “[...] se puede decir que es un conocimiento específico, propio, que emana de una práctica social —la de enseñar Geografía— en la que intervienen conocimientos disciplinares, socio-antropológicos, epistemológicos y psicopedagógicos” (p. 95). Por lo expresado, el análisis didáctico de las consignas escolares en los manuales escolares permite comprender las relaciones entre la forma en que se enseña, los contenidos y las situaciones problema.

Por último, en esta investigación converge el campo de la *Geografía* como disciplina escolar (Audigier, 1992; Goodson, 1995; Cavalcanti, 2006; Zenobi, 2009), pues a este le compete reflexionar y analizar sobre la Geografía enseñada, que se nutre de las múltiples relaciones entre el conocimiento científico, de las formas de enseñar y aprender, de los usos sociales de la disciplina y de las finalidades en la educación. En tal sentido, Rodríguez Lestegás (2002), basándose en Chervel, considera el conocimiento escolar como resultado de una construcción cultural determinada y agrega:

Lo esencial de esta creación cultural está vehiculado por las disciplinas escolares, que son construcciones particulares por medio de las cuales la escuela responde a los cometidos que le son propios; en el caso de la geografía, contribuir a la construcción de una identidad colectiva y al desarrollo de la conciencia nacional. (p.175)

El problema investigado implica evidenciar en qué nivel las consignas escolares promueven o no abordajes problematizadores de los contenidos curriculares propios de la Geografía escolar renovada. Esta Geografía agenda nuevos temas a ser tratados y promueve estrategias didácticas que favorezcan una enseñanza de la Geografía como ciencia socio-ambiental. Es importante destacar que las consignas escolares son mediadoras del aprendizaje, por lo tanto el profesorado las utiliza para guiar los procesos cognitivos y las estrategias de enseñanza que ha de realizar el estudiantado; están presentes en los manuales y forman parte de la propuesta didáctica que realizan sus autores y autoras.

El objetivo general propuesto es dar cuenta del planteamiento didáctico de las consignas escolares que están presentes en los manuales de Geografía del primer año del CB y su relación con la problematización de los contenidos disciplinares como estrategia metodológica de la didáctica actual, enmarcada en una Geografía renovada y significativa.

El aprendizaje significativo alude no solo a que los contenidos deban tener significatividad para el estudiantado en cuanto a su validez, relevancia y coherencia, sino también a que deben promover un aprendizaje estratégico vinculado con un rol del aprendiz activo, que toma decisiones, que construye significados a medida que comprende e integra el nuevo conocimiento.

Los objetivos específicos de esta tesis son describir las consignas escolares propuestas en los manuales; identificarlos diferentes tipos de consignas a partir de la creación de una tipología; identificar y analizar las estrategias de aprendizaje que se promueven mediante las consignas escolares y analizar el planteamiento didáctico de las consignas escolares propuestas

en los manuales y su vinculación con la problematización de los contenidos como estrategia didáctica.

El análisis de las consignas escolares presentes en los manuales escolares permite la comprensión de algunos de los significados de la Geografía en el discurso escolar actual y de la concepción de la enseñanza y del aprendizaje que en ellos subyace. El aprender y el hacer son acciones que no pueden separarse y ponen en relación qué Geografía se enseña y cómo se enseña, de ahí la importancia que exista coherencia entre lo conceptual y lo pedagógico didáctico.

Se suma a este aspecto la importancia y vigencia que tienen los manuales escolares como objeto de estudio teórico conceptual de la enseñanza de la Geografía y que, en el caso de Uruguay, forman parte de los lineamientos de investigación propuestos por el Departamento Académico Nacional de Geografía perteneciente al Consejo de Formación en Educación, organismo rector de las políticas de formación docente en el país.

El informe de esta tesis comienza con un primer capítulo teórico en el que se abordan los antecedentes de la temática que muestran la importancia de los manuales escolares como objeto de estudio, su relación con el currículum, la relevancia de las líneas de investigación didáctica, particularmente de las actividades de enseñanza y, específicamente, se hace referencia a las que aluden a las consignas escolares. Seguidamente se desarrolla la importancia del currículum editorializado, la evolución epistemológica disciplinar y didáctica de la Geografía que se vincula a la importancia de los cambios en su enseñanza actual a través de una Geografía renovada y problematizadora. A su vez, como mediadoras de las concepciones de enseñanza y de aprendizaje se focaliza en la relevancia de las consignas escolares en los manuales, las estrategias que en ellas se promueven y, en particular, se desarrollan aquellas que se vinculan con la problematización como estrategia metodológica y su importancia en la enseñanza de la Geografía.

A continuación, en el capítulo metodológico se explicita el tipo de investigación que se realiza desde el paradigma cualitativo con la finalidad de lograr describir, comprender y explicar el problema investigado. Para ello se analizan en los tres manuales vigentes de Geografía para el primer año del CB las consignas escolares presentes en dos capítulos seleccionados con el objetivo de recolectar información, especificando el universo, las técnicas e instrumentos utilizados.

En el siguiente capítulo, de análisis, se describe cómo se presentan las consignas en los manuales, cuáles son los tipos de consignas que aparecen en ellos, qué estrategias de enseñanza promueven y su relación con los procesos cognitivos. Se caracterizan a su vez las relaciones existentes entre las consignas escolares y la problematización como estrategia metodológica para la enseñanza de una Geografía renovada y significativa. Este último aspecto es de especial interés, ya que posibilita establecer los diferentes niveles de problematización que están presentes en los manuales escolares analizados.

Por último, en el capítulo de las conclusiones de la investigación queda señalada la importancia de seguir indagando el rol de las consignas escolares en la enseñanza de la Geografía.

## **Capítulo I: Las consignas escolares en los manuales escolares de Geografía**

Las abundantes investigaciones y los estudios desarrollados en relación con los manuales escolares acreditan su importancia y han constituido un valioso aporte para la construcción de esta tesis. Del mismo modo se destaca la relevancia de los estudios vinculados con las consignas escolares y los que abordan cambios didácticos en la enseñanza de la Geografía.

### **1.1 Antecedentes**

Los manuales escolares han sido objeto de investigación desde diferentes enfoques que, siguiendo las ideas de Tosi (2011), se pueden sintetizar en tres: 1) la materialidad de los manuales y el mercado editorial; 2) el análisis de los contenidos a través de la investigación ideológica; y 3) los estudios sobre los métodos de enseñanza presentes en los libros. Es desde este último enfoque que la mayoría de las investigaciones analizan las diferentes formas en que los manuales escolares reconstruyen el currículum y, en relación con este, reflejan tendencias didácticas y modos de enseñanza.

Las primeras investigaciones, siguiendo el planteo de Tosi, fueron desarrolladas desde la Historia de la Educación y la Filosofía con los aportes de Choppin (1992, citado en Tosi 2011), Johnsen (1996, citado en Tosi, 2011) y Escolano Benito (1996, 2006, citado en Tosi, 2011). Para esta autora los manuales escolares constituyen una importante fuente de información que propicia el análisis desde lo curricular, lo pedagógico y de la institución escolar en un contexto determinado. La profundización de esta temática fue continuada por diferentes autores y autoras: en esta línea se destacan los trabajos de Martínez Bonafé (1994), Apple (1982, 1989, citado en Tosi, 2011) y Gimeno Sacristán (1997, citado en Tosi, 2011), vinculados al valor de los materiales curriculares y sus relaciones con el currículum.

Para Moya Pardo (2008) los manuales escolares son una de las principales herramientas didácticas utilizadas por las y los docentes; esta autora se basa en los aportes de Mejía para explicitar sus diversas funciones: informativa, organizativa —ordenan y estructuran elementos y propuestas prácticas—, comunicativa —utilizan variados lenguajes gráficos y textuales—, motivadora —de diferentes formas de aprendizaje—, científica —se basan en la concepción epistemológica y actualización de una disciplina en particular—, pedagógica —con relación a cómo presentan metodológicamente el saber y el aprender, así como los conocimientos

conceptuales, procedimentales y axiológicos que seleccionan y desarrollan—, ideológica —pues transmiten ciertos valores e intereses—, integradora —de diversos saberes y docente—, ya que implícitamente están dirigidos a un modelo de docente y al posible uso que este realice del manual.

Otros estudios realizados por Carbone (2001) plantean que los manuales escolares utilizados por estudiantes y docentes en forma sistemática se relacionan con el currículo prescripto vigente y los lineamientos pedagógicos que este manifieste.

Travé y Pozuelos (2008), en su relevamiento sobre las líneas de investigación referidas a los materiales curriculares, identifican aquellas relacionadas con los aspectos ideológicos que transmiten los materiales, las de los análisis didácticos, la elaboración de los materiales curriculares, las de evaluación de los materiales y las de pensamiento y práctica de los y las docentes con respecto al uso de los materiales.

Teniendo en cuenta este planteo, el análisis de las consignas escolares en los manuales escolares podría incluirse en las líneas de investigación de los análisis didácticos. Siendo este el aspecto que atañe a esta investigación, se han encontrado trabajos vinculados a manuales escolares en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales, tanto de enseñanza primaria como secundaria, que indagan sobre las actividades, pero específicamente en Geografía y en Uruguay no se han encontrado. Estas indagaciones aluden principalmente a las funciones de las consignas, sus actividades, a los saberes y competencias que desarrollan y a los tipos de actividades.

Cintas Serrano (2000) en su investigación “Actividades de enseñanza y libros de texto” realiza algunas puntualizaciones generales. Por ejemplo, afirma que gran parte de las indagaciones que se han realizado versan sobre aspectos más globales que específicos y la mayoría de ellas analizan la calidad de enseñanza que puede promover el manual escolar y el uso y selección que realizan los profesores y las profesoras. Esta autora destaca la importancia del análisis de las actividades presentes en los manuales escolares, ya que se relacionan con las decisiones de cómo enseñar y qué contenidos van a ser seleccionados, y del aprendizaje que estos promueven.

Espósito *et al.* (2010), en la investigación titulada *Las consignas escolares como dispositivos de aprendizaje*, aportan aspectos muy significativos para esta investigación, ya que además de definir y señalar la importancia de las consignas escolares en la enseñanza, las

vinculan con el desarrollo de los procesos cognitivos que propician. Se suma a este planteo el relevamiento que realizan en la identificación de las consignas y qué aprendizajes promueven en el Segundo Ciclo de Primaria en Argentina en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales.

Con relación a la problematización de los contenidos para la enseñanza de la Geografía son importantes los aportes de Castro y Minvielle (2010), que indagan acerca del concepto de problema en la enseñanza de la Geografía escolar y su incidencia en la selección y organización de los contenidos escolares en Argentina. Importa en esta investigación el análisis realizado por estas autoras en cuanto a la diferenciación del término *problema* como estrategia didáctica, como organizador teórico conceptual de un tema o como conflicto social.

La relevancia del abordaje de los manuales escolares desde diferentes líneas de investigación también está presente en Uruguay. Esto se manifiesta en la publicación de *Enfoques Didácticos 3*, llevada a cabo por el Departamento Nacional de Geografía en Uruguay (Domínguez y Pesce, 2015). En esta publicación se desarrollan artículos de diferentes autores y autoras que analizan desde los vínculos entre currículum y manual escolar como objeto didáctico ideológico, hasta aspectos teóricos conceptuales de la Geografía presentes en los manuales de Enseñanza Secundaria. Los estudios varían desde la presentación de indagaciones en los manuales escolares como unidades de análisis hasta como unidades de recolección, como por ejemplo, las finalidades que cumplen en ellos la cartografía y las imágenes. Es importante destacar que no hay indagaciones referidas a las consignas escolares en las actividades y la problematización como estrategia didáctica, objeto de estudio de esta investigación.

## **1.2 Marco teórico**

El centro de interés son los manuales escolares en tanto reflejan los cambios epistemológicos y didácticos de las disciplinas que abordan, por eso en este marco se busca presentarlos como categoría de análisis. Se considera importante también destacar las transformaciones y la importancia de la Geografía como materia escolar en el currículum editorializado.

En este apartado también se explicitan conceptos centrales para el desarrollo de esta investigación, como la conceptualización e importancia de las consignas escolares y de las estrategias de enseñanza. Asimismo, se realiza un abordaje particular de las estrategias de

enseñanza más relevantes para la Geografía y el planteo de la problematización como una de las estrategias que favorecen la renovación de la enseñanza de la disciplina.

### **1.2.1 El currículum editorializado: los manuales escolares.**

La enseñanza básica en el nivel secundario se estructura a partir de la construcción del currículum, que selecciona la realidad a ser enseñada desde un conjunto de disciplinas escolares que poseen en general una referencia académica. En los procesos de desarrollo de un proyecto curricular, los manuales escolares tienen especial importancia, ya que inciden en lo que estudia el alumnado e, indirectamente y como producto de la interrelación educativa con los y las estudiantes, también determinan coherencia entre las prácticas pedagógicas y la especificidad del currículum.

Las materiales curriculares acompañan los cambios en el currículum prescripto, ya que en gran medida lo que enseñan las y los docentes y lo que aprende el alumnado está mediado e influenciado por el conjunto de materiales que han sido elaborados y que son utilizados. Area Moreira (2000) define el material curricular como “[...] el conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en los centros escolares y aulas” (p. 2). En general, los materiales curriculares contienen información y comunicación relacionada con un programa en particular, con diferentes formas y sistemas simbólicos. Estos materiales no son ni fieles ni neutros frente a la interpretación de la realidad. Reflejan la representación que tienen los autores y las autoras, no solo con respecto a los aspectos disciplinares y pedagógicos, sino también a la sociedad, a la cultura y al conocimiento.

El currículum es considerado como un dispositivo que no solo divulga, sino que también plantea verdades. Desde este lugar, los manuales escolares que se usan se convertirían en dispositivos para la reproducción de esa verdad, ya que son una estrategia de concreción del currículum. Los esfuerzos por analizarlos, según Alves y Martínez Bonafé (2009):

[...] permitirían una deconstrucción del propio conocimiento, y una relativización de lo que se considera como conocimiento en el currículum porque nos permiten preguntarle a ese texto que presenta y da forma al currículum cosas como las siguientes: ¿en qué consiste el saber verdadero? ¿de quién es ese saber? ¿cómo se produce? ¿quién habla a través de esos textos? ¿quién es silenciado? (p.87)

Asimismo, los materiales curriculares, como los manuales escolares, poseen de por sí la característica de potencialidad, ya que su valor no es inherente, sino que está estrechamente

vinculado al uso que cada docente decida darle y en la capacidad del profesorado para articular e interpretar dicho material con el currículum a desarrollar.

Conceptualizar el manual escolar no es sencillo, ya que son múltiples las denominaciones que a él se vinculan: texto escolar, libro de grado, manual escolar, libro de texto, entre otras; pero en lo que sí hay coincidencia es que cuando las y los autores se refieren a un libro aluden, según Córdova (2012) citando a Carbone, a un “conjunto de hojas de igual tamaño, impresas, unidas y encuadernadas, de modo que forman un volumen. Se trata de un producto industrial” (p.198). Osembach (2010) complementa este aspecto a partir de los acuerdos alcanzados por los investigadores en cuanto a la definición de un manual escolar:

No todo libro utilizado por los alumnos o empleado en la escuela es un manual escolar en sentido estricto. Se tiende a considerar en este grupo sólo a aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intención indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar. (p.121)

Prendes (2001), siguiendo las distinciones de Richaudeau vinculadas con los manuales escolares, señala dos tipos: los que “presentan una progresión sistémica” y los que “son obras de referencia o consulta”. Los primeros proponen un orden para la enseñanza y, por ende, para el aprendizaje, mientras que los segundos poseen información pero no necesariamente están organizados en función del aprendizaje.

En esta investigación se aborda el estudio de los manuales que tienen una progresión sistémica, ya que presentan una cierta organización de los contenidos y también de la enseñanza, a partir de la estructura que poseen. Los manuales escolares desarrollan discursos disciplinares que se relacionan con la selección que realizan sus autores y autoras de diferentes enfoques paradigmáticos que estructuran los contenidos curriculares editorializados. En el caso de los manuales escolares en Uruguay y, en particular los de Geografía, quienes los elaboran son docentes, por lo cual escriben desde sus propias concepciones de conocimiento y experiencia, seleccionan y organizan los contenidos y conceptos, así como elaboran las consignas escolares.

El manual escolar es “[...] inseparable en su elaboración como en su uso, de las condiciones o de los métodos de la enseñanza de su tiempo” (Choppin, 1992, p.20). Partiendo de esta premisa, interesa reflexionar que el manual escolar es el resultado de la mediación e interpretación de cómo las y los autores conciben disciplinariamente la Geografía, los diferentes

enfoques paradigmáticos que sustentan el desarrollo y la selección de las temáticas presentadas en él, y la presentación didáctica que de ellas realizan, o sea, las transformaciones adaptativas que hacen del contenido del saber.

Los manuales escolares, a través del tiempo, han ido reflejando los cambios epistemológicos disciplinares de la Geografía, mostrando diferentes concepciones y representaciones acerca de la Geografía y su enseñanza. El desarrollo epistemológico de la Geografía es base y fundamento para poder pensar la enseñanza escolar.

### **1.2.2 Evolución paradigmática en la enseñanza del Uruguay.**

En la cronología de la disciplina geográfica pueden distinguirse tres períodos: el clásico, el moderno y el posmoderno, durante los cuales hubo una evolución paradigmática de la Geografía que influyó directamente en la definición de su objeto de estudio (Achkar, Domínguez y Pesce, 2011). Pero lo que se mantuvo como una constante en la enseñanza de la Geografía escolar fue la formación del conocimiento espacial, destacándose el concepto de espacio geográfico y actualmente el de territorio, así como la distribución espacial de los fenómenos. Así lo afirma Santos (1966) cuando expresa: “A lo largo de las divergencias conceptuales todos los geógrafos parecen estar de acuerdo en que nuestra disciplina debe dedicarse a las realizaciones de los grupos humanos sobre el planeta” (p. 103).

En Uruguay la institucionalización de la Geografía como materia escolar, tanto de la enseñanza primaria como secundaria, se remonta a las últimas décadas del siglo XIX y está presente en los programas y en los manuales escolares de ambos ciclos. En un principio lo que inspiró el discurso geográfico en la enseñanza fue el pensamiento académico europeo, pero también fue importante el contexto histórico y político institucional de la época; estas características se mantuvieron casi hasta el final del siglo XX, cuando el paradigma social crítico adquiere una gran relevancia y más adelante emerge el pensamiento ambiental.

La interpretación didáctica de cada uno de los paradigmas que han enmarcado la producción científica en geografía, ha tenido metodológicamente distintas propuestas para su puesta en práctica en el aula. Desde la didáctica tradicional sustentada en una enseñanza de la geografía con una perspectiva descriptiva, bajo la cual el aprendizaje se centraba en la memorización toponímica y la reproducción cartográfica, hasta las nuevas proposiciones formuladas por la didáctica constructivista, en la que la enseñanza de esta disciplina científica se realiza a partir de propuestas metodológicas analíticas interpretativas, considerando la realidad geográfica a distintas escalas, como fuente de aprendizajes y como base para la resolución de problemas. (Domínguez y Pesce, 2002, p. 15)

Curricularmente, la Geografía en Uruguay aparece en la enseñanza secundaria mientras esta estuvo bajo la órbita de la Universidad de la República entre el año 1849 y 1935, formando parte del curso de estudios comerciales. Si bien en 1862 está fechada la primer cátedra de Geografía perteneciente a la Universidad, según lo señalan Achkar *et al.* (2011), esta fue suprimida en el año 1877 y en 1883 reaparece. Luego de este reinicio se crearon nuevos planes de estudio y manuales destinados a la enseñanza que formaron parte de lo que se denominó “Universidad Nueva”.

La Geografía enseñada respondía a los intereses de la época afirmando la configuración territorial del Estado y se caracterizó por trabajar desde la descripción y desde los contenidos factuales; los y las docentes dictaban la clase con una gran cantidad de datos que el alumnado debía registrar y memorizar. Avanzando en el siglo XX y hasta la Segunda Guerra Mundial, el fundamento epistemológico seguía pautado por el determinismo y contextualizado en el positivismo científico, y en las escuelas uruguayas pasó a llamarse Ciencias Geográficas en 1932.

Las transformaciones operadas a nivel mundial después de la guerra tuvieron directa incidencia en los territorios y dieron lugar a un nuevo mapa mundial que impulsó a repensar la enseñanza de la Geografía en las escuelas y sus finalidades. Esta situación tuvo consecuencias en el debate sobre el rol y la importancia de la enseñanza de la Geografía, pero continuó en las currículas.

En Uruguay la creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA) en 1950 marcó el comienzo de la profesionalización de la docencia para la enseñanza de la Geografía en la Enseñanza Secundaria; el profesor Jorge Chebataroff tuvo un papel preponderante en su enseñanza desde el paradigma historicista regionalista de la Escuela Regionalista Francesa. Esta “nueva mirada” epistemológica incorporó la región (natural y cultural) como categoría conceptual central, y propuso una síntesis entre la Geografía física y la humana, ya que los seres humanos actúan sobre el medio transformándolo según sus necesidades. El análisis cartográfico y las salidas de campo fueron promovidos como metodologías escolares. “La enseñanza de la Geografía contextualizada en el paradigma regionalista resignificó didácticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Muchas veces sin desmantelarse la práctica conductista, se fueron incorporando metodologías explicativas, analíticas e interactivas con el medio” (Domínguez y Pesce, 2002, p. 18).

En las décadas del sesenta y setenta los cambios en el contexto mundial y en Latinoamérica se aceleraron. El mundo era bipolar y había una sutil coexistencia política pacífica; triunfó el socialismo en varios países, se produjeron cambios en las relaciones internacionales, hubo un proceso de “descolonización política” en los países del Tercer Mundo, se reconocieron las grandes disparidades que existen entre el consumo de los países pobres y ricos, se establecieron relaciones entre desarrollo desigual, dependencia y atraso económico. Esta situación promovió cambios en la agenda geográfica y en la enseñanza de la Geografía en la educación media.

Especialmente durante la década de los setenta los encuentros de profesores y profesoras de Geografía que se organizaron unieron a docentes de Argentina y Uruguay en torno a los movimientos vinculados a la Geografía crítica, que en América Latina cada vez adquiría mayor importancia. Achkaret *al.* (2011) afirman que estos intercambios, que no tenían antecedentes, lograron influir en las finalidades formativas y en los sentidos políticos de la enseñanza de la Geografía. Particularmente en Uruguay, la fundación de la Asociación de Profesores de Geografía (ANPG) y de la Sala de Geografía del IPA constituyeron pilares fundamentales para incentivar la enseñanza disciplinar escolar desde el paradigma socio-crítico. Estos cambios paradigmáticos propuestos se vieron detenidos por las dictaduras en ambos países, que incidieron directamente en el alejamiento en su enseñanza y en un vacío epistemológico. Desde los programas oficiales se promovió la continuidad de la línea de la enseñanza francesa aunque, en general, hasta los años noventa en las clases de Geografía predominó el eclecticismo. Posteriormente, el paradigma crítico ambiental comienza lentamente a formar parte de los currículos, respondiendo a la emergencia de las problemáticas ambientales globales con la finalidad de concientizar a las sociedades en la imperiosa necesidad de la sustentabilidad ambiental.

La enseñanza de la geografía debe incorporar la racionalidad ambiental al contexto áulico a través de la adopción de prácticas didácticas que promuevan la construcción colectiva del conocimiento a partir de las mochilas cognitivas, procedimentales y actitudinales que portan los intervinientes en cada acto educativo, a los efectos de romper con prácticas de enseñanza autoritarias [...] La realidad socio-ambiental constituye texto en los procesos de enseñanza/aprendizaje, ya que es fuente de información que debe ser incorporada a las temáticas del aula, a los efectos de realizar la decodificación pertinente de los múltiples significados inherentes a la dimensión física, biológica, socio-económica, cultural y política del ambiente.(Domínguez y Pesce, 2002, p. 21)

De acuerdo con lo planteado, queda claro que la Geografía escolar es el resultado de largas tradiciones científicas, pedagógicas y sociales y responde a una pluralidad de finalidades, por lo tanto el profesorado de Geografía transita en este complejo contexto.

Entender la Geografía que se enseña y entender su evolución se vincula obligatoriamente con su construcción didáctica e histórica; de esta forma, en los manuales escolares se plasma más de un significado o de un concepto de Geografía, por lo que se podría hablar de diversas “Geografías”. Su presencia curricular a través del tiempo se vincula a sus finalidades y, como lo indica Bittencourt (1998), cuando hay cambios en una disciplina escolar, sus finalidades también cambian, pues estas responden al público escolar y a las nuevas necesidades sociales y culturales; a partir de ello, la legitimidad de las materias escolares se va renovando.

### **1.2.3 Una Geografía renovada y problematizadora.**

Los cambios tanto paradigmáticos como didácticos de la disciplina que se vienen produciendo en las últimas décadas habilitan a utilizar la denominación de renovada para poder pensar la Geografía escolar contemporánea.

Desde la didáctica actual de esta Geografía renovada, autoras como Gurevich (2005), Zenobi (2009) y Villa (2009) insisten en la importancia de problematizar los contenidos geográficos con un doble objetivo: el de estimular el interés del estudiantado frente a la búsqueda de las contradicciones, los conflictos y las diversas lógicas que los explican, a lo que se suma el desarrollo y la selección de los pasos a seguir para su enseñanza.

Benejam (1996) también realiza aportes relevantes al proponer que el discurso actual de la didáctica de la Geografía se centra en el análisis de los problemas globales desde su complejidad multiescalar. Desde las propuestas pedagógicas, seleccionar un problema, contextualizarlo, buscar su significación y propender a la comparación con otros territorios posibilita comprender la pluralidad, la diversidad y la relatividad de los fenómenos espaciales en la Tierra.

Para Audigier (1992), la Geografía escolar es plural y se ha construido a partir del devenir histórico, nutrida por diversas tradiciones científicas, pedagógicas y sociales; en este sentido el autor expresa:

[...] la geografía enseñada se presenta hoy como una gran acumulación de geografías que se desarrollan simultáneamente o sucesivamente entre los geógrafos, y que, transformadas, recompuestas, reconstruidas por las necesidades de la enseñanza, se difunden en la Escuela. Estas geografías corresponden a cuestiones, problemas, métodos diferentes. (p. 7)

Siendo una disciplina escolar, la Geografía posee determinados elementos que la caracterizan: tiene métodos y procedimientos de enseñanza que le son propios, un cuerpo de

conocimientos que se vinculan al saber geográfico y formas de evaluación comunes. Al mismo tiempo, cumple con determinadas finalidades dentro del sistema educativo: científicas, intelectuales, prácticas y culturales.

Para Gurevich (2005), desde un análisis contemporáneo, esta disciplina posibilita una agenda renovada en cuanto a los contenidos y su abordaje: “Entendemos que esta disciplina es privilegiada —no única por cierto— para introducir en la escuela contenidos y temas de interés de la escena contemporánea y algunos de los diálogos más interesantes entre las disciplinas culturales y naturales”(p. 15).

En forma complementaria, las reflexiones de Viviana Zenobi, Adriana Villa, Pilar Benejam, Lana Cavalcanti, entre otras, aportan a estos aspectos antes considerados que la complejidad del mundo, las nuevas configuraciones territoriales, su fragmentación, la diversidad de actores que construyen el espacio, sus variadas interrelaciones y sus múltiples escalas de análisis requieren y exigen desarrollar un pensamiento complejo.

Por su parte, los aportes de la enseñanza situada hacen hincapié en una serie de estrategias metodológicas que inciden directamente en fomentar el trabajo colaborativo, la construcción conjunta de significados y la mediación. Para lograr una enseñanza situada y experiencial y lograr aprendizajes significativos, se promueven la solución de problemas, los estudios de caso y la elaboración de proyectos entre otras estrategias.

Como lo mencionan las autoras Pilar Benejam, Raquel Gurevich, Viviana Zenobi y Adriana Villa, esta mirada de la Geografía renovada estimula aprendizajes críticos y reflexivos propios de una enseñanza situada y significativa. A su vez, proporciona nuevos conocimientos y reflexiones acerca de la Geografía escolar uruguaya propuesta en los materiales curriculares.

#### **1.2.4 La importancia de las consignas escolares en los manuales escolares.**

Las consignas escolares están estrechamente ligadas a los propósitos de enseñanza y a los objetivos de aprendizaje, pues posibilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje como instrumentos que permiten abordar determinados contenidos (Anijovich, citada en Nin, 2015). Su selección y planteo indican qué acciones se pretenden del estudiantado como actor fundamental del proceso educativo; en tal sentido, Espósito *et al.* (2010) conceptualizan las consignas escolares como: “[...] un dispositivo relevante en la mediación que hace posible la

apropiación del conocimiento, desde la búsqueda de un hacer que remite específicamente a operaciones del pensamiento” (p. 2).

En los manuales escolares las consignas están contextualizadas en un marco curricular determinado y en un marco escolar genérico, van a direccionar la enseñanza que favorecerá — en mayor o en menor medida— diversas operaciones mentales y un tipo u otro de aprendizaje, de acuerdo a la decisión de las y los autores.

Las consignas promueven el hacer-hacer (Muñoz, Suárez y Ponce, 2015) y según su planteo orientarán diferentes tipos de aprendizaje. Cuanto mayor sea su complejidad y variedad, mayor será el desafío cognitivo que fomenten. Esta característica está estrechamente vinculada a la necesidad de estimular en el estudiantado aprendizajes problematizadores y significativos. Por ello, es pertinente detenerse en las consignas presentes en los manuales escolares, ya que estas están estrechamente vinculadas con el tipo de procesos cognitivos y, por ende, con el aprendizaje que promueven. No todas las consignas van a proponer el mismo tipo de aprendizaje; identificarlas, describirlas, analizarlas y vincularlas a un abordaje problematizador son aspectos esenciales de esta investigación.

Para precisar conceptualmente las consignas escolares se consideran los aportes de Espósito *et al.*(2010), ya que identifican varias de sus características: son herramientas que sirven para orientar el esfuerzo cognitivo y las actividades de aprendizaje; cumplen un rol mediador de los procesos de aprendizaje; y su elaboración requiere un trabajo intelectual de los y las docentes (en este caso de las y los autores de los manuales escolares), pues deben ser correctamente redactadas para generar en el estudiantado una apropiación del contenido y la selección pertinente de las estrategias para poder resolverlas.

Es importante que las consignas escolares sean construidas en forma precisa y clara con respecto a lo que requieren del estudiantado: pensar o realizar, tanto en lo procedimental como en los materiales o recursos que pueda utilizar. La terminología utilizada debe ser asequible y presentar una secuencia de comprensión adecuada para orientar el esfuerzo cognitivo que exija su resolución. Su extensión está en estrecha relación con la o las estrategias que se decidan implementar según el contenido a enseñar. Tienen la finalidad de orientar a los y las estudiantes en un contexto determinado, son una forma de comunicación y desde la Lingüística son consideradas como textos instruccionales. Señalan el propósito que el interlocutor debe lograr a través de una acción determinada que puede ser práctica o textual. Por lo general, esta

instrucción tiene una secuencia que se relaciona con las acciones que se deberán realizar para cumplir una tarea, propiciando determinadas habilidades mentales. Son parte del discurso pedagógico y, si bien son utilizadas continuamente, pocas veces son analizadas en profundidad (Muñoz *et al.*, 2015; Camelo González, 2010).

Anijovich y Mora (2009) proponen una serie de características para el diseño de consignas “significativas y auténticas”: que estén centradas en el tema a abordar, que impliquen una resolución de una situación o de un problema, que promuevan conocimientos previos, que sean auténticas en relación con un contexto real y se relacionen con intereses o conocimientos del estudiantado, que favorezcan elecciones y tomas de decisiones, que presenten diversas alternativas, que posibiliten nuevas formas de resolución y análisis a través de diferentes fuentes y materiales didácticos, que promuevan la elaboración en grupos o en equipos de trabajo, que faciliten la autoevaluación de los aprendizajes y que estimulen una participación activa e involucrada.

Las consignas escolares actúan como vehiculizadoras de los diferentes tipos de actividades presentes en las propuestas didácticas y las estrategias de enseñanza son fundamento esencial en su planteo (Espósito *et al.*, 2010). Estas estrategias son parte de una construcción metodológica y técnica en relación directa con la teoría de enseñanza en la que se enmarca el y la docente, y se manifiestan en una secuencia multidimensional de procedimientos seleccionados de acuerdo a los objetivos de enseñanza propuestos.

#### ***1.2.4.1 Las estrategias de enseñanza y las actividades en los manuales escolares.***

Es importante considerar que la diferencia entre estrategias de enseñanza y de aprendizaje muchas veces es ambigua. Ambas están íntimamente entrelazadas en las prácticas de aula. Siguiendo el pensamiento de Parra (2003), las estrategias de enseñanza hacen referencia a elecciones conscientes de los procedimientos seleccionados en la elaboración de las consignas que persiguen cierta finalidad y, por ende, promoverán diversos aprendizajes para los y las estudiantes.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) mencionan algunos aspectos que señalan como esenciales cuando los y las docentes seleccionan y utilizan determinadas estrategias de enseñanza: deben considerarse las características de las y los estudiantes (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, etc.), el dominio que posean del tema en particular a abordar y del conocimiento en general, qué se desea lograr del estudiantado y las actividades

pedagógicas y cognitivas que deberá realizar para resolver una tarea, y las estrategias de enseñanza que han sido utilizadas previamente.

Según estos autores, algunas de las estrategias más utilizadas son: objetivos, resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, organizadores gráficos, analogías, preguntas intercaladas, señalizaciones, mapas y redes conceptuales y organizadores textuales (pp. 141, 142). También es importante considerar el momento en que estas estrategias de enseñanza pueden ser presentadas en una secuencia; de acuerdo a ello pueden ser: preinstruccionales (inicio), coinstruccionales (durante) o postinstruccionales (al final).

Otras tipologías en relación con las estrategias de enseñanza son las que considera Cintas Serrano (2000), que resultan de especial relevancia para la enseñanza de la Geografía. Esta autora tipifica las estrategias como las que se vinculan con la adquisición de información, lo que implica la búsqueda, la selección y el manejo de datos en fuentes diversas; las que favorecen la interpretación de la información promoviendo la exploración de relaciones e inferencias para así poder obtener conclusiones; y las que promueven la comunicación de lo aprendido a través de la expresión escrita, oral, gráfica o de imágenes.

Cintas Serrano suma otro aspecto a tener en cuenta, que se relaciona con las consignas escolares que se incluyen en el manual escolar y las que son excluidas; este aspecto muestra una determinada perspectiva teórica sobre el aprendizaje a la que adhieren los autores y las autoras de un manual.

Sáiz (2011) hace referencia al diseño de las actividades, su ubicación en el manual escolar, la utilización de recursos (textual, icónico, combinado, externo al manual) y su grado de complejidad cognitiva.

La elaboración de las estrategias implica intencionalidad e involucra una selección de diversas habilidades, conocimientos y actitudes, con cierto diseño y secuenciación. En palabras de Anijovich y Mora (2009): “Se trata de orientaciones generales de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p. 4).

En relación con las estrategias de aprendizaje se pueden señalar varios conceptos, pero en líneas generales, tienen como propósito el aprendizaje, son secuencias de acciones o

procedimientos que pueden incluir actividades específicas o varias técnicas y que en forma voluntaria, consciente e intencional el o la estudiante utiliza para aprender.

Monereo, Pozo y Castelló (2001) realizan importantes aportes sobre las estrategias de aprendizaje y su relación con la metacognición. Dichas estrategias se pueden analizar desde dos enfoques psicológicos diferentes: las que provienen de los aportes de la Psicología Evolutiva y de la Cognitiva, como los conceptos aportados por Parra, y las que sostienen un aprendizaje estratégico situado, que están vinculadas a la Psicología de la Educación y de la Instrucción y que destacan la importancia de considerar la influencia socio-contextual sobre la estructura cognitiva de quien aprende.

Ambos planteos presentan ventajas y desventajas. Suponer un aprendizaje descontextualizado y genérico, factible de aplicar en cualquier situación de enseñanza, no parece ser lo más propicio para favorecer el aprendizaje cognitivo del estudiantado. Se suma a ello que muchas veces los manuales escolares son producidos por personas expertas ajenas al contexto escolar, universalizando ciertas problemáticas que no siempre están relacionadas al desarrollo curricular y, en particular, a algún contenido que forma parte de una estructura lógica y epistemológica.

Las corrientes que abordan el aprendizaje situado establecen una estrecha relación entre lo que aprendemos y los contextos en que lo hacemos; la enseñanza de las estrategias de aprendizaje acompaña el desarrollo de los contenidos curriculares. Con el fin de que no se desvirtúen sus objetivos es importante identificar las problemáticas y las estrategias de resolución adecuadas para un área curricular determinada. Es necesario tener en cuenta las relaciones entre los procedimientos específicos disciplinares y los de carácter interdisciplinar; tener claro estas relaciones promueve la utilización de métodos de enseñanza que favorezcan la transferencia al estudiantado.

De acuerdo con Monereo, Pozo y Castelló (2001), según su función cognitiva, se pueden mencionar las estrategias vinculadas a la incorporación de información, a la realización de inferencias, a comunicar lo aprendido, entre otras. Este planteo relaciona la enseñanza de procedimientos con las propuestas de actividades. Procedimientos como adquisición, interpretación, análisis y razonamiento, comprensión y organización y comunicación pueden actuar como ejes estructurantes en el desarrollo del currículo (pp. 219, 220). Para que quienes aprenden puedan utilizarlos, es necesario diseñar actividades dirigidas a enseñar su uso.

Las consignas escolares median en la posible apropiación del conocimiento y su configuración como textos de instrucción, organizados en secuencias de base descriptivas y explicativas. También ponen en funcionamiento diferentes procesos cognitivos (Espósito *et al.*, 2010). Estos autores afirman: “La claridad, la secuencia de comprensión, el léxico, la extensión dependen de la estrategia que se quiera implementar según el contenido a enseñar” (p. 9).

#### ***1.2.4.2 Dimensiones a atender en la enseñanza de la Geografía.***

Desde la Geografía las estrategias de enseñanza que se relacionan con las consignas escolares están vinculadas a una serie de dimensiones: la curricular se relaciona con qué se debe enseñar y porqué, por lo tanto debe estar en concordancia con el programa del curso, con la etapa etaria y el desarrollo cognitivo de los y las estudiantes.

La dimensión epistemológica responde a qué se enseña, lo que implica la selección de contenidos que corresponde a un marco epistemológico y una concepción de la ciencia desde el cual se abordan. Los aspectos conceptuales van a estar presentes en esta dimensión, por lo que debe considerarse la capacidad de las y los estudiantes de usar y reconocer conceptos para explicar y reconocer los distintos fenómenos geográficos, así como incorporar vocabulario específico.

La dimensión procedimental está ligada a la secuencia de procedimientos que se ponen en práctica y que, en el caso específico de la Geografía, se vinculan a los principios metodológicos disciplinares (observación, localización, extensión, descripción, multicausalidad y generalidades o síntesis de los fenómenos en su análisis). Estos procedimientos son muy variados. A modo de ejemplo, se relacionan con enseñar a formular interrogantes, indagar mediante la construcción de hipótesis, contrastar diferentes fuentes de información, buscar y seleccionar información, relacionar e interpretar datos, desarrollar argumentaciones para comunicar conclusiones.

La dimensión técnica se relaciona con los materiales didácticos y los procedimientos seleccionados vinculados a ellos; en el caso de la Geografía, son muy diversos: imágenes satelitales, fotos aéreas, cartografía, imágenes, cuadros, diagramas, entre otros.

Por último, y no menos importante, se destaca lo axiológico, que vincula los aspectos reflexivos y valorativos que se plantearán en las consignas propuestas y está en estrecha relación con las finalidades de la Geografía como materia escolar.

La elección de las estrategias de enseñanza fomentadas a partir de las consignas que los y las autoras de los manuales escolares de Geografía realicen va a incidir en la selección de los contenidos que buscan transmitir, en los hábitos de trabajo que proponen ejercitar, así como en las actividades intelectuales y las diferentes formas de comprensión de contenidos, de índole natural, social, cultural, histórico, entre otros.

Las estrategias escogidas van a estar estrechamente vinculadas a las consignas escolares que se diseñen y se propongan, pues estas actúan como su concreción. Variarán en tipo, calidad, cantidad y secuencia, lo que favorecerá algún tipo de comunicación o forma de trabajo.

En cada disciplina hay que utilizar las estrategias que posibiliten la reflexión epistemológica acerca de los procedimientos pertenecientes a determinados contenidos: el aprender a aprender Geografía, así como también los procesos mentales generales que permitan enfrentarse a diferentes tareas y a la resolución de problemas.

### **1.2.5 La problematización como estrategia en las consignas escolares y su importancia en Geografía.**

Para esta investigación resulta de importancia identificar en las consignas presentes en los manuales escolares las propuestas que favorezcan la construcción social del conocimiento y las actividades basadas en la cooperación e interacción. Ejemplo de ello son los planteos de situaciones problema, casos y simulaciones con el fin de promover el aprender a razonar, preguntar y criticar a partir de expresar conflictos e identificar multicausalidades. También desarrollar el pensamiento crítico al tomar decisiones, proponer nuevas ideas y resolver situaciones; ejercitar capacidades como las de interpretar, comparar, clasificar, sintetizar, evaluar, entre otras y favorecer habilidades de comunicación para comprender, situarse y actuar.

Los cambios que se han producido en las últimas décadas en la Geografía desde lo epistemológico de la mano del paradigma socio-crítico y ambiental han tenido repercusión en sus connotaciones didácticas. Uno de los cambios en su enseñanza es el abordaje desde la complejidad y la problematización. Enseñar desde estos lugares implica la búsqueda e identificación de las múltiples relaciones que se dan en las dinámicas territoriales y sus multicausalidades, para poder explicar los diferentes procesos que en ellas suceden.

A partir de lo explicitado se destacan las consignas escolares que propendan el uso consciente de las estrategias que están vinculadas a los Aprendizajes Basados en Problemas (ABP). Se trata de una metodología que tiene como rasgo más importante la interdisciplinariedad para poder abordar problemas con el objetivo de integrar y adquirir nuevos aprendizajes.

La Geografía como disciplina escolar que tiene un carácter integrador, holístico y a la que le atañen el estudio de las situaciones y fenómenos territoriales reales posibilita el análisis desde distintos ámbitos por su origen pluriparadigmático; por ello se convierte en el marco idóneo para poder aplicar este tipo de enseñanza.

Así lo afirma Zenobi (2009):

Hoy insistimos con fuerza en la necesidad de problematizar la realidad, hacer evidentes los conflictos, desvelar las contradicciones, las diversas lógicas e intereses que se ponen en juego. Estos objetivos se logran si el maestro adopta una postura crítica, comprometida y empeñada en imaginar otras lógicas, otras alternativas a la situación actual. Proponer una enseñanza a partir de la problematización de los fenómenos no solo estimulará el interés, sino que además facilitará los aprendizajes. (p.110)

Estas consideraciones son complementadas por García de la Vega (2011) al destacar la importancia de favorecer el aprendizaje por descubrimiento a partir del análisis de los diversos escenarios geográficos territoriales. Esta metodología incentiva en los y las estudiantes el trabajo colaborativo, que pone en juego la búsqueda de soluciones por medio del reparto de tareas que implican una actividad autorregulada, creativa, crítica y reflexiva.

Del mismo modo, la diversidad de materiales didácticos de los que se nutre la Geografía, como la cartografía, las fotos, los gráficos, las fotos aéreas, entre otros, estimulan el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La puesta en práctica de esta metodología implica diversos pasos o etapas que en una primera instancia suponen definir el problema real, identificar conceptos, elaborar un diagnóstico, valorar los diferentes actores y proponer soluciones o alternativas argumentadas.

Esta metodología, para Díaz Barriga (2006), se enmarca dentro de los aportes teóricos del constructivismo sociocultural y las perspectivas de cognición y enseñanza situada, enseñanza reflexiva y enseñanza experiencial. A partir de ello, la autora considera que todo conocimiento está situado en el contexto cultural específico en el que se creó, ya sea este histórico, geográfico, social o ambiental.

Las estrategias que acompañan esta metodología posibilitan el involucramiento del estudiantado en el aprender, hacer y reflexionar aplicados a situaciones o problemas reales.

El método de proyectos, el aprendizaje basado en problemas y la resolución de casos, las prácticas situadas en escenarios reales, las demostraciones y situaciones situadas, los trabajos en equipos cooperativos y el aprendizaje mediado por sistemas de información y comunicación como herramientas cognitivas son estrategias de enseñanza que acompañan el planteo de esta perspectiva experiencial y situada.

A modo de ejemplo la conceptualización de los estudios de caso como estrategia metodológica basada en problemas resulta importante:

[...] un caso plantea una situación-problema que se expone al alumno para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, pero se ofrece en un formato de narrativa o historia que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad; los casos pueden tomarse desde la “vida real” o bien consistir en casos simulados o realistas. (Díaz Barriga, 2006, p.76)

La resolución de un caso favorece el desarrollo de varias estrategias, como las de aplicación, integración de conocimientos, deliberación, ejercitación el juicio crítico, el diálogo, la toma de decisiones y la solución de los problemas planteados. Es importante que la elección del tema y la forma en que es propuesto genere controversias y dilemas; llegar a soluciones no es fácil, demanda pensamientos de alto nivel de complejidad, creatividad y capacidad para tomar decisiones junto con otros (Díaz Barriga, 2006; García de la Vega, 2011, Quinquer, 2004). Desde lo disciplinar es una excelente estrategia que favorece el involucramiento del estudiantado y permite realizar recortes territoriales significativos cuando son válidos y relevantes. Su potencialidad pedagógica no reside en que se llegue a construir soluciones absolutas sino lo suficientemente abiertas para que reflejen la complejidad y el dinamismo del mundo en el que vivimos (Gurevich, 2005; Fernández Caso y Gurevich, 2007).

Pozo y Postigo (1994) suman otros aspectos, como la importancia de contextualizar el aprendizaje de los y las estudiantes a través de problemas como parte de los contenidos disciplinares curriculares que “[...] requieren de ellos la activación de conocimientos factuales y de conocimientos específicos, así como el dominio de técnicas y de estrategias que en muchos casos difieren de un área a otra” (p. 180).

Estos autores destacan la relevancia de los procedimientos que se ponen en juego en la aplicación de esta estrategia, no solo en el hacer sino también en el decir (comunicación).

Exigen de las y los estudiantes una deliberación previa, no automatizada ni rutinaria, que necesita de una planificación. En tal sentido, se deben seleccionar los recursos a utilizar, los que se consideren más efectivos y apropiados para resolver un problema, lo que implica tomar decisiones. Esto supone poner en práctica otros conocimientos, conceptos y habilidades previamente adquiridos acompañados de trabajos colaborativos y consideraciones grupales.

La secuencia para poder proponer este tipo de estrategia puede variar, por lo cual en los manuales escolares esta podría ser presentada de diferente forma, con pasos secuenciados con el objetivo de ir ejercitando procedimientos, habilidades, destrezas, hábitos, entre otros, lo que permitirá una mayor comprensión de las actividades a resolver. Desarrollar una complejidad creciente en la resolución de los problemas en los capítulos de los manuales escolares posibilitará mejores desempeños y una mayor apropiación de la estrategia para facilitar su aplicación a nuevas situaciones.

Es importante diferenciar la problematización de los contenidos, que se relaciona con la construcción de abordajes didácticos desde una perspectiva crítica (Gurevich, 2005) que posibiliten desde la Geografía el análisis territorial de la complejidad del mundo contemporáneo, por medio de estrategias metodológicas como el aprendizaje basado en problemas, los proyectos de indagación, la resolución de casos, las demostraciones y situaciones situadas, la toma de decisiones, la utilización de diversos formatos, las actividades abiertas con soluciones abiertas, entre otras.

Cabe destacar que hay ciertos criterios que inciden en la selección de contenidos-problema: entre ellos se destacan los que hacen referencia a los saberes escolares desde su significatividad lógica o epistemológica, o sea, que posean coherencia y validez en relación con el conocimiento disciplinar; se suma a este aspecto que sean relevantes socialmente, lo que potenciará su valor educativo, así como que presenten también significatividad psicológica para el estudiantado, favoreciendo su implicancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Fernández Caso y Gurevich, 2007).

En general, es común detectar la presencia en los manuales escolares de problemáticas sociales y de conflictos como parte del contenido y hasta en algunos casos como su organizador. Sin embargo, presentar los problemas como estrategias para fomentar el conflicto cognitivo es sin duda de mayor relevancia, ya que provoca desafíos y búsquedas de soluciones; movilizándolo intelectualmente a las y los estudiantes.

Con referencia a lo anterior, Pozo y Postigo (1994) señalan la diferenciación entre ejercicio y problema; teniendo en cuenta que en esta investigación no se abordará la labor docente en el aula, la formulación del planteo en el manual escolar debería estar presentada de forma orientada, clara, novedosa, atractiva e imprevisible para que se constituya en un problema de interés a resolver con actividades diversas y conectadas con la realidad.

Algunos criterios aportados por estos autores resultan de especial relevancia para ser identificados en las propuestas editoriales. Entre ellos destacan actividades abiertas a diversas soluciones, realizar presentaciones en diferentes formatos, seleccionar contextos heterogéneos para aplicar la estrategia en relación con contenidos diversos, establecer vínculos con escenarios significativos y próximos a las y los estudiantes con el fin de buscar soluciones diversas.

En acuerdo con Souto González, citada en Castro y Minvielle (2010), se manifiesta la necesidad de:

[...] recuperar la disciplina, no para trasponer sin mediaciones el discurso académico a las aulas, sino para recobrar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras disciplinas y para reconocer por qué un problema es propio de un campo de conocimiento y cómo se investiga en él. (p. 276)

Esto supone establecer conexiones entre los contenidos y conceptos presentes en los manuales escolares y las consignas escolares que en ellos aparecen. Se destaca como importante para esta investigación ir más allá del reconocimiento de los problemas o conflictos territoriales, buscando identificar el proceso didáctico que acompaña su problematización.

## Capítulo II: Marco metodológico

### 2.1 Encuadre metodológico

En el siguiente apartado se presenta el encuadre metodológico de esta tesis. Achilli (2009) define una investigación de la siguiente manera: “Hemos entendido como investigación al proceso de construcción de conocimientos que se realiza alrededor de alguna problemática de un modo sistémico/metódico” (2009, p. 10). Se desarrolla entonces, el tipo de estrategia metodológica que se siguió y sus características para la elaboración de esta investigación.

De acuerdo al objeto de estudio definido en esta investigación—planteamiento didáctico de las consignas escolares presentes en los manuales de Geografía del primer año del CB— la metodología que se utilizó es de corte cualitativa. Este tipo de investigación hace referencia a las formas en cómo se enfocan los problemas y se buscan las respuestas (Taylor y Bodgan, 1998). Tiene varios aspectos que es pertinente destacar para el planteo de esta tesis: en todo su desarrollo el investigador es clave. Al examinar los documentos —en este caso los manuales escolares— se lograron recopilar los datos a estudiar; simultáneamente, a través de un análisis inductivo, se elaboraron categorías con el fin de organizar la información, y se construyeron las abstracciones necesarias. El diseño metodológico conllevó un proceso y un diseño emergente de las fases que se fueron realizando durante la investigación, por lo que en este caso se efectuó de forma exploratoria, descriptiva y holística (integrada y sistémica). La perspectiva interpretativa fue central para poder leer y comprender la información.

Considerando la investigación desde el paradigma cualitativo, entonces, se logró relacionar distintos órdenes de problemas que suponen la intersección de aspectos teóricos, epistemológicos y empíricos que se desarrollaron en el proceso de investigación. Siguiendo en este proceso una lógica compleja-dialéctica, se tomó como punto de partida que el mundo social-socioeducativo es contradictorio, complejo y cambia continuamente, por lo que se propendió a no disociar las concepciones teóricas y las empíricas en la construcción de conocimiento, diseñando estrategias flexibles.

El paradigma interpretativo-hermenéutico posibilita descripciones y explicaciones así como revisar los marcos conceptuales; por ello se puso en diálogo la teoría con un conjunto de datos que posibilitaron su interpretación.

El problema investigado implicó evidenciar en qué nivel hay presencia de consignas escolares que promueven o no abordajes problematizadores de los contenidos curriculares propios de la Geografía escolar renovada. Los temas actuales en la enseñanza de esta disciplina involucran las dinámicas contemporáneas, su complejidad, sus múltiples actores y escalas de análisis territoriales, posibilitando que el estudiantado pueda conocer y abordar problemas ambientales y espaciales de un mundo diverso y en continua transformación.

La heterogeneidad y abundancia de investigaciones en relación con los manuales escolares desde hace varias décadas pone de manifiesto su valor como objeto de estudio de la cultura escolar. Osembach, en el análisis que realiza sobre esta temática, destaca su importancia citando a Escolano Benito:

Los textos escolares, uno de los productos específicos más característicos de la institución escolar (tantas veces tachada de “libresca”), se han convertido desde entonces en objetos de estudio de gran interés, como representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza [...]. (Escolano, 2001, p. 35, citado en Osembach2010, p. 119)

Los objetivos que se propuso esta investigación implicaron describir las consignas escolares propuestas en los manuales escolares; identificar los diferentes tipos de consignas a partir de la creación de una tipología; identificar y analizar las estrategias de aprendizaje que se promueven a través de las consignas escolares; y analizar el planteamiento didáctico de las consignas escolares propuestas en los manuales y su vinculación con la problematización de los contenidos como estrategia didáctica.

La estrategia de análisis documental construida posibilitó un diseño exploratorio-descriptivo que tuvo como finalidad examinar y analizar las consignas escolares en los manuales escolares. Este diseño se vinculó con la selección del corpus documental a ser investigado y la identificación de las características de las consignas escolares y del tipo de actividades que estas proponen. Para ello, se seleccionaron las primeras consignas que aparecen en cada manual y las que acompañan determinados temas desarrollados en forma común, con la finalidad de poder describirlas, señalar sus regularidades y tipificarlas en relación con las estrategias de aprendizaje.

En el proceso de análisis se buscó realizar procesos de interpretación para lograr entender significados y para identificar nexos conceptuales. Desde un análisis didáctico de las consignas escolares en los manuales escolares se pudo comprender las relaciones entre la forma en que se proponen las actividades didácticas, los contenidos y las situaciones problema. Con

la finalidad de identificar el nivel de presencia de una Geografía renovada y problematizadora en las consignas escolares se distinguieron tres niveles para su análisis: nivel bajo de presencia, nivel medio de presencia y nivel alto de presencia. En ellos se relacionaron las consignas propuestas, las estrategias que estas implican, sus exigencias cognitivas y la problematización como estrategia didáctica.

### **2.1.1 Universo.**

La identificación del universo a investigar está íntimamente ligada al objeto de investigación; de acuerdo a esta explicitación los manuales escolares vigentes para primer año constituyeron el centro del presente estudio.

Los manuales escolares que formaron parte de esta investigación están destinados a estudiantes del primer año del CB, que se enmarca en el programa prescripto en la Reformulación Programática del Ciclo Básico del año 2006, avalado por la Inspección de Geografía del Consejo de Educación Secundaria de Uruguay.

Esta reformulación está contextualizada en el desarrollo del primer gobierno de izquierda del país y se conformó a partir de múltiples negociaciones, intereses, tradiciones y posiciones, llevadas a cabo por diversos actores:

En la actual etapa de transición la Comisión Programática actuante tuvo en cuenta como insumos para pensar la orientación que la asignatura tendrá en el Ciclo Básico los valiosos aportes que hicieron llegar las salas docentes así como las sugerencias de ATD. Los anteriores programas, fundamentaciones y contenidos fueron también consultados a modo de antecedentes e ilustradores de aspectos epistemológicos y didácticos-pedagógicos. (Reformulación, 2006, p. 1)

Para esta investigación se trabajó con los manuales escolares vigentes para el primer año del CB que corresponden a tres editoriales diferentes que operan en Uruguay. Tanto la editorial Contexto como Textos del Sur son empresas uruguayas, a diferencia de la editorial Santillana que es una trasnacional que comprende un conjunto de editoriales con presencia en 22 países de Iberoamérica. Las tres editoriales publicaron sus libros atendiendo al programa prescripto enmarcado en la Reformulación Programática del Ciclo Básico del año 2006.

En el año 2008 apareció la primera publicación de la editorial Contexto llevada a cabo por siete autores y autoras que son docentes, la que se denominó *Geografía 1 Territorios en Construcción*. Recientemente, en el año 2016, la editorial lanzó al mercado una segunda edición denominada *Geo 1 El Mundo* elaborada por cuatro docentes de la disciplina.

Textos del Sur publicó su primera edición en el año 2009, la denominó *Geografía I Espacios y sociedades hoy*, escrita por tres docentes de Geografía. Este manual escolar no presenta consignas escolares, por lo cual no formó parte de la recolección de información para esta investigación.

Santillana realizó una nueva edición en el año 2014, denominada *Geografía ITu mundo*, escrita por una docente de Geografía. Es con esta versión que se trabajó como corpus de investigación.

### **2.1.2 Unidad de análisis.**

Las unidades de análisis se relacionan con qué se está investigando y son las que aportan la evidencia empírica del fenómeno estudiado. A partir de sus características o propiedades se pueden construir las categorías de análisis.

En este caso, se delimitaron dentro del objeto de estudio las consignas escolares presentes en los manuales escolares vigentes en Geografía para el primer año del CB de la Enseñanza Secundaria uruguaya como las unidades de análisis. En este sentido, Azcona, Manzini y Dorati (2013), identifican las unidades de análisis dentro de un universo como aquellas entidades que se van a investigar.

### **2.1.3 Unidades de observación.**

Las unidades de observación son los referentes empíricos que, siguiendo el planteo de Azcona *et al.* (2013), selecciona el investigador para conseguir los datos de la unidad de análisis; en un proceso inductivo las variables a considerar van a estar relacionadas al proceso de identificación de los datos.

En la presente investigación se definieron como unidades de observación las consignas escolares presentes en los temas seleccionados en los capítulos de los manuales escolares: cuáles son y cómo aparecen presentadas; cuáles son las estrategias didácticas propuestas en ellas y las formas de aprendizaje que promueven; y la relación posible entre las consignas escolares y la problematización de los contenidos o la problematización como estrategia didáctica.

### **2.1.4 Criterios de selección de la muestra.**

Para realizar la selección de la muestra se construyeron criterios complementarios con el objetivo de presentar una mirada abarcativa de las consignas escolares en los manuales escolares. Estos criterios seleccionados fueron intencionales, de tal forma que posibilitaron revelar aquellas características que pudieran responder al problema planteado en esta investigación (Gallart, 1992).

A modo de introducción en el análisis se realizó la descripción de cómo se presentan y qué funciones tienen las consignas escolares en cada uno de los manuales escolares según sus autores y autoras; este aspecto se vincula directamente con el uso que va a hacer de los manuales el estudiantado y, también, el profesorado.

La muestra se basó en la consideración de varios aspectos que permitieron identificar esta selección. El primero de ellos se vinculó con la división que presenta el programa oficial del curso de Geografía para el primer año del CB (Reformulación 2006); este documento, que es el curricular prescripto, está estructurado en tres unidades sobre cuya base se ordena el conjunto de temas y contenidos. Este aspecto se refleja en el índice presente en cada uno de los manuales escolares que siguen el lineamiento especificado en ese apartado y ordenan así la secuencia de contenidos a desarrollar en cada uno de los capítulos.

A partir de estas consideraciones, se seleccionaron dos temas representativos de las unidades del programa con diferente ubicación en los manuales, con el objetivo de trabajar con las consignas escolares en sus diferentes niveles de complejidad y diversidad en el contexto de su desarrollo. Estos temas seleccionados forman parte de la agenda contemporánea de la Geografía por su relevancia disciplinar y epistemológica, a lo que se suma su importancia social y su presencia como centro de interés en las publicaciones científicas.

La experiencia profesional de la docente-investigadora complementó estas decisiones; sus más de 20 años trabajando en cursos del primer año del CB, participando en mesas examinadoras, conformando salas de coordinación de asignaturas, compartiendo encuentros con la Inspección con el fin de abordar lineamientos programáticos del curso —entre otras actividades— permitieron identificar la significatividad de determinados temas del programa del curso que fueron elegidos.

Tomando como base el Programa de Geografía para Primer Año del Ciclo Básico-Reformulación 2006, señalado como el primer aspecto, se identifican tres unidades a partir de las cuales se estructuran sus ejes temáticos. Estas son: “Unidad 1: Del lugar al mundo”;

“Unidad 2: El mundo y la relación sociedad-naturaleza-tecnología” y “Unidad 3: Sociedad, economías, territorios”.

En la fundamentación del documento curricular se señala: “En Primer año, parece un camino viable, presentar los conocimientos desde el lugar donde se vive hacia los demás contextos” (Reformulación 2006, p. 5). Es desde esta afirmación que se presenta a través de las unidades del programa una creciente complejidad en el abordaje y tratamiento de las temáticas y de los contenidos del curso.

En una primera instancia, las consignas escolares que aparecen en el inicio de cada uno de los tres manuales escolares analizados revisten relevancia para identificar cómo aparecen contextualizadas. Dos de los manuales investigados introducen el programa del Primer Curso del Ciclo Básico con el mismo contenido: “Lugar”. Por su parte, el tercer manual se inicia con: “Qué estudia la Geografía”. En los tres casos, estas consignas están insertas en la Unidad 1 del Programa del curso denominada “Del lugar al mundo” y se relacionan con el eje temático “El paisaje local. Componentes físicos y humanos interrelacionados”. La decisión de este análisis estuvo vinculada con la posibilidad de describir e identificar cómo cada manual escolar presenta las primeras actividades a los y las estudiantes y responde a la pregunta: ¿cuáles son las primeras consignas escolares que aparecen en cada manual escolar del primer año del CB de Geografía?

El criterio de selección de la muestra se basó en la identificación de dos temáticas comunes y relevantes en la enseñanza disciplinar que están presentes en los tres manuales y que abordan un ejemplo referido a la dinámica de la naturaleza y otro a la dinámica de la economía.

Esta selección buscó ser representativa de las tres unidades del programa que se entrecruzan con temas de importancia y significatividad para el curso de Primer año. Se sumó a este aspecto la ubicación que ocupan en el desarrollo de las temáticas de cada uno de los manuales escolares, logrando así una muestra relacionada con los primeros temas presentados hasta llegar a los últimos abordados, con el fin de posibilitar la identificación de consignas escolares de diferente complejidad y significación.

Por último, pero no de menor importancia, se consideró la representatividad en cuanto a elegir temas que forman parte de una Geografía renovada en relación con problemáticas ambientales y territoriales.

En la Tabla 1 se presentan en cada columna los tres manuales analizados a los que se denominaron para su estudio A, B y C. Se seleccionó una temática común a los tres, como es *el agua*, y que no solamente está entre los primeros contenidos del programa curricular sino que también responde a uno de los contenidos referidos a las dinámicas de la naturaleza. En el documento curricular se ubica el tema en la Unidad 2, en el eje temático “La problemática del agua a nivel mundial”.

Este tema en particular está presente tanto en la currícula de la enseñanza primaria como secundaria, es abordado desde diversas disciplinas y posibilita un entrecruzamiento entre dimensiones tanto de orden social como ambiental. Los cambios territoriales vinculados al agua en la actualidad constituyen un centro de interés para diferentes actores políticos, económicos y sociales así como para su estudio desde diversas escalas de análisis: local, nacional, regional o mundial.

En segundo lugar, se seleccionó uno de los últimos temas abordados tanto en el documento curricular como en cada uno de los manuales y que se vincula con las dinámicas de la economía, con el fin de identificar diferentes niveles de complejidad en el planteamiento de las consignas escolares.

Este contenido aparece en la Unidad de 3 del documento curricular con la denominación de su eje temático “Un mundo globalizado y desigual”, por lo cual es una de las últimas temáticas desarrolladas en los manuales. En este caso el tema plantea un aspecto central en las dinámicas globales propias del estudio disciplinar y que posee vigencia epistemológica y pedagógica en cuanto a los conceptos y procesos involucrados en su explicación, las transformaciones territoriales que conlleva y las múltiples posibilidades de abordaje que implica su tratamiento.

*Tabla 1. Selección de los temas de análisis*

Manual escolar A	Manual escolar B	Manual escolar C
<b>DINÁMICAS DE LA NATURALEZA</b>		
El agua en el planeta La sobreexplotación del mar Aral Egipto, un regalo del Nilo	Agua: recurso vital ¿Quién accede al agua potable y al saneamiento? Acuíferos: una riqueza oculta	La hidrósfera El agua en el mundo El ciclo hidrológico Las cuencas hidrográficas Las aguas subterráneas

(pp. 114-118)	Para profundizar: la Cuenca del Nilo  Para profundizar: problemas en la gestión de la cuenca  (pp. 98-106)	Los océanos  Los glaciares: una parte del ciclo hidrológico  Otros horizontes  (pp. 92-102)
<b>DINÁMICAS DE LA ECONOMÍA</b>		
Un mundo de contrastes Las desigualdades globales  (pp. 138-143)	Riqueza y pobreza entre los países  La medida del desarrollo: IDH  Las relaciones Desarrollo-Subdesarrollo  Para profundizar: caracterizando el Desarrollo  (pp. 142-149)	Un mundo desigual Las diferencias sociales Riqueza y pobreza Diferencias internacionales en calidad de vida Norte y Sur Norte y sur a pocas cuerdas de distancia Otros horizontes  (pp. 174-185)

Elaboración propia

Fuente: Manuales A, B y C.

## 2.2 Estrategias de análisis y de recolección de información

En este apartado se explicitan las estrategias de análisis seleccionadas y las técnicas de recolección utilizadas en esta investigación.

### 2.2.1 Técnicas e instrumentos.

Las técnicas utilizadas estuvieron vinculadas al análisis del contenido, a modo de acercamiento al objeto de investigación propuesto.

El análisis de contenido, según lo define Abela (2002), “se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (p. 2). A partir de esta técnica se realizaron inferencias o explicaciones teniendo en cuenta el contexto en que se recabaron los datos a analizar. El análisis del contenido permitió describir y sistematizar la información para luego interpretarla. Para ello se hizo necesario crear categorías y subcategorías, que debieron ser claras y significativas.

El análisis documental de los materiales curriculares editorializados incluyó interpretar desde una mirada profesional los contenidos disciplinares y pedagógicos presentes en los manuales escolares, lo que permitió indagar en el análisis didáctico del planteamiento de las consignas escolares. Estas reflejaron diferentes concepciones paradigmáticas, contenidos didácticos y planteos específicos a través de su propuesta. A los efectos de la presente investigación, el acceso a estos materiales no presentó dificultad, ya que son proporcionados por las propias editoriales que los producen. Según la clasificación de Martínez López (2004), estos son realizados en papel (libros, manuales escolares), son escritos y se pueden denominar como fuente primaria.

Sobre la base del análisis de los contenidos se realizó una descripción de las consignas escolares presentes en los manuales escolares con el fin de identificar sus características y los tipos de actividades didácticas propuestas. A partir de ello se creó una tipología de observación de las consignas escolares en relación con las estrategias de aprendizaje para poder relevar su complejidad, variedad y secuencia.

Con la finalidad de abordar estos aspectos se elaboraron instrumentos de análisis que son explicitados en la

Tabla 2 y la Tabla 3. En la

Tabla 2 se desagregó la categoría de consigna escolar con el objetivo de construir una tipología según su ubicación en cada manual, formulación, resolución esperada y modalidad de trabajo solicitada. En la Tabla 3 se abordó la identificación de las estrategias de enseñanza y los procesos cognitivos que son evidenciados en las consignas escolares; para ello se diferenciaron las estrategias vinculadas con la adquisición de conocimientos, las de interpretación, análisis y comprensión y las de comunicación, así como se identificaron las operaciones cognitivas promovidas.

Obtenida esta información y con el fin de lograr credibilidad, factibilidad, confianza y validación se realizó una triangulación con las siguientes variables: tipos de consignas, procesos cognitivos que promueven y problematización como estrategia didáctica.

El instrumento utilizado para este análisis se basó en la construcción de criterios conceptuales que posibilitaron elaborar tres niveles diferenciados (bajo, medio, alto) que se relacionan con la presencia de consignas con mayor o menor problematización en las propuestas didácticas de los manuales.

Se trabajó en un proceso dialéctico y espiralado, entre los datos empíricos y la teoría. De esa forma se pudieron ir interpretando los resultados.

Considerando el planteo anterior y con el objetivo de lograr una mirada global con relación a las consignas analizadas, así como sus diferentes niveles de problematización que posibilitan evidenciar la presencia o no de una Geografía renovada y sus porcentajes, se construyó como instrumento la Tabla 4.

Las categorías consideradas en el análisis de los manuales escolares fueron construidas en dicho proceso.

### **Capítulo III: Análisis de las consignas escolares en los manuales**

En este apartado se presenta el análisis de las consignas escolares de los manuales seleccionados en relación con las especificaciones desarrolladas en el capítulo metodológico. Con la descripción de las consignas se pretendió observar la forma en que aparecen presentadas en los manuales, cuáles y cómo son las primeras consignas propuestas en ellos. A partir de la identificación de las consignas presentes en los capítulos seleccionados, se elaboró y aplicó una tipología con la finalidad de caracterizarlas. Seguidamente se realizó una identificación y caracterización vinculando las consignas, las estrategias de enseñanza y los procesos cognitivos. Por último, se identificaron tres niveles de problematización para identificar su presencia o no en las consignas que se presentan en los manuales de primer año. En todo el desarrollo del análisis se escribieron las consignas escolares seleccionadas de los manuales en letra cursiva y de forma textual, con el fin de ser diferenciadas en el cuerpo del texto.

#### **3.1 Descripción de las consignas escolares propuestas en los manuales escolares**

##### **3.1.1 ¿Cómo se presentan las consignas escolares en cada manual?**

Los manuales escolares analizados muestran diferencias en cuanto a la explicitación de las finalidades que tienen las consignas escolares en cada uno de ellos.

El Manual A y el B incluyen una hoja de ruta destinada a las y los estudiantes donde se especifica la presentación de actividades y ejercicios y su ubicación específica en el manual. Esta diagramación puede ser de ayuda para comprender la propuesta pedagógica que presenta cada uno, en el caso de que el estudiantado recurra a ella. El Manual A denomina a este espacio “Cómo se organiza este libro” y el Manual B contiene un prólogo al que le sigue una hoja de ruta denominada “Conoce tu libro”. La denominación de hoja de ruta hace referencia a la explicitación de la forma en que está organizado el manual. El Manual C, que no posee hoja de ruta, incluye una carilla escrita denominada “A los estudiantes”, que explica en forma breve la organización del manual.

Aunque son diferentes, los tres manuales escolares muestran un diseño y una ubicación específica en relación con el lugar que ocupan en cada uno de ellos las consignas escolares.

Las formas de denominación en cada manual también varían; mientras que en el Manual A los apartados donde se presentan las consignas escolares se denominan “Actividades”, en el

Manual B aparecen bajo la denominación de “Ejercicios”, y en el Manual C hay una división marcada que establece una parte destinada a un “Cuestionario” y otra para “Actividades”.

A su vez, solamente en el Manual A se hacen específicas las finalidades de las consignas en la hoja de ruta, señalando que sirven para verificar lo aprendido e identificar lo que se debe repasar. En el Manual B, en su “Prólogo”, se menciona la importancia de que los ejercicios cumplan la función de hacer hincapié en la producción escrita, mientras que en el Manual C, en la nota dirigida “A los estudiantes”, se indica que los cuestionarios son para repaso y la guía de actividades permite la profundización de los aprendizajes.

En relación con lo explicitado cabe preguntarse si los términos “actividades”, “ejercicios” y “cuestionarios” son sinónimos. Según el *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española* (RAE, 2014), el significado de *actividades* es “conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad”, mientras que por *ejercicio* se entiende “trabajo práctico que en el aprendizaje de ciertas disciplinas sirve de complemento y comprobación de la enseñanza teórica” y por *cuestionario*, “lista de preguntas que se proponen con cualquier fin”. Cabe aclarar que se seleccionaron las acepciones que se consideraron más próximas al objeto de estudio.

Profundizando este aspecto, desde el campo de la didáctica, Anijovich y Mora (2010) definen las actividades de enseñanza como las tareas que los y las estudiantes deben realizar para poder apropiarse de los saberes y que tienen como finalidad estructurar las experiencias de aprendizaje. Por su parte, Díaz-Barriga (2013) destaca la importancia que tienen las preguntas e interrogantes que se le proponen a las y los estudiantes y las operaciones intelectuales que ellas promueven: “El alumno aprende por lo que realiza” (p 1). De acuerdo con estos conceptos, los ejercicios y cuestionarios podrían considerarse como actividades didácticas, ya que suponen una planificación en su construcción, persiguen determinados objetivos e incluyen diversas consignas escolares. En la búsqueda de precisar conceptualmente las denominaciones de “ejercicios” y “cuestionarios” desde la mirada didáctica, no se han hallado especificaciones concretas; sin embargo, suelen asociarse a tareas más rutinarias y reproductivas frente a las que los y las estudiantes utilizan alguna estrategia ya aprendida.

De todas formas, en una mirada general, se observa que hay diferentes niveles de exigencia cognitiva y procedimental en el contexto en que se presentan las diferentes consignas en los manuales: mientras que “actividades” y “ejercicios” aluden a propuestas de mayor

complejidad que implican diversas operaciones mentales y diferentes vínculos con los contenidos, los “cuestionarios” buscan obtener respuestas más concisas sobre un determinado tema o desarrollo conceptual.

Partiendo de que las consignas son un texto instruccional, pues plantean una serie de pasos a ser realizados y forman parte del discurso pedagógico que está presente en los manuales, reviste especial importancia el nivel de precisión y de claridad en su planteo de presentación (Camelo González, 2010; Muñoz *et al.*, 2015). El hecho de que los manuales utilicen diferentes denominaciones para presentar las consignas genera algunas preguntas que quedan abiertas a la reflexión: ¿es lo mismo que aparezca en un manual la presentación de las consignas bajo la titulación de actividad, ejercicio o cuestionario?; ¿estas denominaciones dejan claro el propósito que tienen en el manual?; ¿estos significados son claros para el estudiantado del primer año del CB?

### **3.1.2 ¿Cuáles son las primeras consignas escolares que presenta cada manual escolar?**

Con la finalidad de poder presentar las primeras consignas escolares propuestas en los manuales, resulta importante hacer referencia a su significado, entendidas como mediadoras y organizadoras de las actividades de aprendizaje (Camelo González, 2010; Anijovich, citada en Nin, 2009).

En cuanto al aspecto de la denominación referido anteriormente, en el Manual A se observa un cambio, pues titula el espacio de las primeras consignas de dos formas que aparecen como complementarias: “Conexiones para pensar” y “Pregunta problematizadora”. En los otros dos manuales el nombre dado inicialmente se mantiene (“ejercicio”, “cuestionario de repaso” y “actividades”).

Es interesante observar que la ubicación de estas primeras consignas escolares en cada manual es diferente. En el Manual A, las primeras consignas se ubican en la introducción del primer capítulo y son previas al abordaje del tema (página 9); esta condición parece indicar que las y los estudiantes poseen los conocimientos previos para resolver las tres consignas formuladas como preguntas que se realizan bajo el título “Conexiones para pensar” y que reconocen las características que se solicitan de un contenido. A su vez, con el planteo de la “Pregunta problematizadora”, se establece una conexión con una breve explicación que atañe al concepto y estudio de la disciplina (tres párrafos en la página 8) y tres oraciones que están

escritas, aunque en la consigna formulada como una pregunta abierta no se especifica si el estudiantado tiene que seleccionar una de ellas como correcta, o son complementarias y todas son acertadas. Con base en estas observaciones, se generaron algunas interrogantes a modo de reflexión: ¿qué es lo que hace que esta pregunta sea problematizadora?; ¿su contenido o su presentación?; ¿hace referencia a un conflicto social o a una estrategia didáctica o a una organización teórico-conceptual?; ¿qué deben hacer las y los estudiantes frente a ella?; ¿queda esta pregunta contestada a partir de las tres oraciones que la preceden?

A partir de la explicitación anterior y teniendo en cuenta el concepto de estrategia de enseñanza problematizadora como favorecedora de conflictos cognitivos que interpelan al estudiantado propiciando la búsqueda de respuestas, se puede considerar que la pregunta presente en el Manual A “¿De qué manera la geografía nos permite comprender cómo ha influido el ser humano en la configuración actual del espacio geográfico?” (página 9) y sus tres oraciones precedentes no responden a estas características; por otra parte, dicha pregunta tampoco presenta un conflicto específico ni es un contenido organizado en torno a un problema. Por lo cual no queda claro la denominación utilizada para esta primera consigna escolar en dicho manual, ni la forma de resolución esperada.

El Manual B propone un ejercicio que está compuesto por tres consignas. La ubicación de estas es posterior al desarrollo del primer tema de la primera unidad y la actividad se vincula al desarrollo del contenido desarrollado. La primera de ellas realiza un planteo que parte del involucramiento del equipo de autores y autoras en relación con el concepto de “lugar”, para luego transferirlo a la vivencia de las y los estudiantes. La siguiente consigna parte de dos conceptualizaciones: “topofilia” y “topofobia”, para así formular una pregunta y una posterior explicación. El último enunciado no puede considerarse consigna escolar, pues solo remite a la ubicación en otra página del manual de un ejercicio que posibilitaría profundizar en el tema (2008, p. 13).

El Manual C, al igual que el B, presenta las primeras consignas escolares después de haber desarrollado el primer capítulo del manual, al que denomina “¿Qué estudia la Geografía?”. Como se detalló anteriormente divide una carilla en cuestionario y actividades. Bajo la denominación de “Cuestionario” aparecen ocho consignas vinculadas al contenido explicitado. En cuanto a las “Actividades” propuestas se identifican diferentes estrategias de aprendizaje involucradas en las consignas: algunas son de modalidad individual y en menor

proporción colectivas, como el observar, buscar imágenes, identificar, inferir y comunicar a través de la elaboración de un texto. (2016, p.19).

### **3.1.3 Caracterización de las consignas escolares en los manuales de Geografía del primer año del CB.**

Considerando las consignas escolares como unidad de análisis y con el propósito de caracterizarlas en los manuales escolares se tomaron en cuenta cuatro aspectos. El primero de ellos está vinculado a la ubicación de las consignas escolares en relación con el desarrollo de cada tema seleccionado; en este sentido, se establece la diferenciación entre las consignas presentadas en la apertura del tema, durante el desarrollo de los contenidos y/o en su cierre.

El segundo aspecto se relaciona con la formulación de las consignas escolares en los manuales: se consideró si aparecen redactadas en forma imprecisa en cuanto a la explicitación de las tareas que deben llevar a cabo los y las estudiantes o si se presentan como organizadoras de los pasos o procesos que deberán realizar.

El tercero aborda las diferentes formas de resolución esperada que pueden estar implicadas para llevar a cabo las actividades propuestas. En función de ello se establecieron tres variantes: de resolución concreta que se vincula esencialmente a procesos de reproducción de la información; otra que se relaciona con planteos de las consignas que involucren procesos o secuencias que deben realizar los y las estudiantes para llegar a resolverlas; y, por último, el criterio que establece la identificación de consignas que propongan resoluciones creativas y significativas para el estudiantado.

Finalmente, el cuarto aspecto incluye la diferenciación en cuanto a si las consignas involucran actividades destinadas al trabajo individual o grupal.

Esta caracterización pretende lograr una primera aproximación a las consignas escolares que son propuestas en los tres manuales en relación con los dos temas seleccionados: *el agua* como ejemplo de una de las dinámicas de la naturaleza y *un mundo globalizado y desigual* que integra una de las temáticas de las dinámicas de la economía y de la sociedad. De acuerdo al desarrollo del currículum editorializado y en concordancia con el currículum prescripto, el primer tema forma parte de la segunda unidad del programa y el segundo corresponde a la última, la Unidad 3.

Se sistematizaron, considerando los dos temas en los tres manuales, un total de 60 consignas; tomando en cuenta sus constituyentes, la mayoría de ellas (51) son “simples”, pues presentan un solo enunciado, mientras que 9 de ellas son “compuestas”, integradas por varios constituyentes, independientemente de si mantienen o no una relación secuenciada o procesual de las tareas propuestas. Esa sistematización puede verse en la

*Tabla 2.*

*Tabla 2. Caracterización de las consignas escolares en los manuales de Geografía del primer año del CB*

Temas: Ejemplo El agua	Ubicación en el desarrollo del tema			Formulación		Resolución esperada			Modalidad	
	Apertura	Desarrollo	Cierre	Imprecisa	Orientadora	Concreta	Secuenciada	Significativas	Individual	Grupal
Manual A										
Manual B										
Manual C										

Elaboración propia

Fuente: Espósito *et al.*, 2010; Camelo González, 2010; Muñoz *et al.*, 2015.

En el desarrollo de los dos capítulos analizados en los manuales, la ubicación de las consignas escolares se encuentra predominantemente al cierre de cada uno de los temas. Hay pocas excepciones: una de ellas se observa en el Manual A, que presenta bajo la denominación de “Conexión actual” una consigna que se vincula con el desarrollo del tema “El agua en el planeta” y está inserta en la mitad del tema. En el caso de los Manuales B y C, se observan dos ejemplos intercalados en el planteo de los contenidos de “El agua”, donde se leen oraciones que enuncian actividades que se relacionan en un caso con gráficos y en otro, con un mapa que forma parte de la explicación del tema.

Tema: El agua

Consignas: *Conexión actual: Reflexiona sobre la siguiente afirmación: “A nivel mundial, mucho más que problema de cantidad, se plantea el problema de la calidad de agua”* (Manual A, 2014, p. 117).

*Observa cómo está distribuida el agua del Planeta en los gráficos* (Manual B, 2008, p. 98).

En ambos casos las consignas escolares son muy imprecisas en relación con su formulación. El significado de *reflexionar* como estrategia de aprendizaje está relacionado con procesos complejos de pensamiento que favorecen la capacidad de explicar y comprender determinados fenómenos y también conceptos. La actividad requerida es reflexionar, entonces cabe preguntarse: ¿cómo lo van a hacer?; ¿de forma escrita u oral?; ¿promueve una lectura comprensiva de los contenidos o la reproducción de la información del manual? Tanto observar como reflexionar deben tener una intencionalidad; los y las estudiantes podrán realizar estas tareas en la medida que comprendan cómo y para qué.

Hay otros ejemplos de imprecisión en consignas como las siguientes.

Tema: El agua

Consigna: *¿Dónde estarán las principales áreas problema respecto al agua en tu ciudad?* (Manual B, 2008, p. 99).

Esta interrogante presenta varios elementos que resultan obstaculizantes para quienes logren resolverla. “Dónde” es una interrogante esencialmente geográfica y esta disciplina estudia la espacialidad de los fenómenos. La pregunta podría ser interpretada de diversas formas: cruce de calles, barrio, coordenadas geográficas, entre otras, lo que puede aportar un elemento complejo en su resolución, a su vez se da por entendido no solo que la totalidad de las y los estudiantes viven en espacios urbanos, sino específicamente en ciudades. También cabe preguntarse: ¿cómo podrán acceder a esta información? La falta de precisión y de guía para la resolución de esta pregunta genera varias dificultades: las y los estudiantes no solo deben tener claro a qué se hace referencia con “área problema con respecto al agua” desde el punto de vista conceptual, sino que además deben acceder a una información que no poseen o no ser por sus conocimientos previos. En este caso el hecho de que pueda haber tantas respuestas como estudiantes no significa que se haya logrado explicitar y comprender el fenómeno, sino que la

consigna no logra en su enunciado comunicarle al estudiantado los pasos que debería seguir para poder aplicarlo a una situación de su entorno.

Tema: Desigualdades a nivel mundial. Caracterizando el desarrollo.

Consigna: *Construye un cuadro comparativo de los países más desarrollados y menos desarrollados en base a la lectura de esta unidad* (Manual B, 2008, p. 149).

La consigna en este ejemplo propone una actividad de alta complejidad cognitiva: *construir*; podría inferirse que alude a que el estudiantado pueda identificar la información que se desarrolló en el manual, gestionarla, jerarquizarla, para ordenarla en forma pertinente en el cuadro y reconocer los atributos que caracterizan a los conceptos de desarrollo y subdesarrollo. Sin embargo, el enunciado de la consigna refiere a elaborar el cuadro comparativo “de los países”, no de sus características. Por lo cual, surgen las preguntas: ¿cómo van a construir los y las estudiantes este cuadro?; ¿escribirán ejemplos de países?; ¿cómo podrán realizar una comparación entre países a partir de esta propuesta? La resolución esperada está directamente explicitada, es concreta, y en el caso de que pudieran resolverla, las y los estudiantes deberán recurrir a la información del manual.

Las formulaciones orientadoras están poco presentes en los manuales, pero en alguno de los casos en que sí se presentan, exigen una resolución concreta y reproductiva por parte de las y los estudiantes que no favorece la apropiación de los conocimientos.

Tema: El agua

Consigna: *Completa las frases y numéralas para que queden ordenadas y al leerlas pueda seguirse el ciclo hidrológico.*

a) *Las precipitaciones que se infiltran por el suelo forman.....*

b) *Una parte del agua de los mares se ..... hacia la atmósfera debido a .....[...]* (Manual A, 2014, p. 119).

En este ejemplo se indican determinados pasos explicitados que deberían realizar las y los estudiantes para completar las oraciones con espacios en blanco que forman parte de esta consigna, pero al mismo tiempo se solicita una resolución meramente reproductiva del desarrollo de la información. Las palabras que se deben completar son precisas y se vinculan a

conceptos de un importante nivel de abstracción (acuíferos, evapora, etc.); no obstante, no se evidencian procesos de construcción ni de comprensión conceptual. El enumerar las oraciones después de haberlas completado sugiere un ordenamiento que variará de acuerdo a la comprensión del texto que hayan logrado. Sin embargo, al plantearse en la misma consigna tres pasos para concluir la actividad —completar, numerar y leer—, es muy probable que al no estar diferenciados en forma clara en su redacción, el estudiantado no logre completarlas en su totalidad y no alcance a comprender el ciclo hidrológico del agua.

Algunas propuestas de las consignas escolares en estos manuales invitan a resoluciones creativas y que favorecen una mayor significatividad para los y las estudiantes, pero en proporción, de acuerdo al análisis realizado, son muy escasas. A modo de ejemplo, se plantean actividades de indagación, elaboración de afiches, folletos, videos, entre otras, que pueden favorecer espacios de selección de información, de elaboración de diferentes formatos, de opinión, intercambio y comunicación. Sin embargo, es importante aclarar que el enunciado de estas propuestas no hace mención ni a los aspectos procedimentales que implican estas elaboraciones ni a la diferencia existente entre estas diversas formas en presentar los contenidos: ¿qué es y cómo se elabora un afiche, un folleto, un video? o ¿cómo se indaga? La interpretación de estos significados sin la mediación docente dificulta la comprensión y la resolución para el estudiantado.

La mayoría de las consignas proponen una modalidad de resolución individual. De todas formas estas instancias pueden propiciar resoluciones autónomas, independientes y ser útiles al momento de reconocer las dificultades o las certezas que se vinculan a la resolución de las consignas. A modo de ejemplo se presentan las consignas siguientes.

Temas: los dos temas analizados (el agua y un mundo globalizado y desigual)

Consignas: *elabora, dibuja, observa, define, menciona, busca, comenta, etc.*

Este tipo de consignas no favorece el trabajo colaborativo, el intercambio de opiniones, la discusión formativa, deliberativa, argumentativa; tampoco se establecen metas comunes ni acciones conjuntas entre el estudiantado.

Las propuestas grupales tienen como propósito la interacción entre los y las estudiantes, promueve la relación entre pares y supone realizar un esfuerzo común para lograr realizar una determinada actividad; favorecen la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales. Hay

varios tipos de propuestas de resolución a nivel grupal, pero en estos manuales no se hace referencia a ellas; a modo de ejemplo: enseñanza recíproca, tutorías entre iguales, entre otras. De los tres manuales analizados solo uno posee enunciados que hacen referencia a modalidades de resolución de tipo grupal; en este sentido se observan ejemplos como: *trabajen en grupo, reúnanse de a dos, discute con tus compañeros, averigüen en grupo, reúnete con dos compañeros*.

En ninguna de las consignas mencionadas se explicita la forma en que los y las estudiantes deben llevar a cabo la tarea trabajando junto con otros y otras, por ejemplo a través de la distribución de roles o de responsabilidades en el grupo, la división del trabajo que deban resolver, ayudar y cooperar con sus pares en la elaboración de las propuestas.

### **3.1.4 Las estrategias de enseñanza en las consignas escolares.**

Las estrategias de enseñanza son definidas por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 141); es en este sentido que forman parte de las consignas en los manuales, a veces de forma explícita y otras implícita en su redacción. En esta investigación, son otra categoría de análisis.

Su selección es intencional, ya que a través de ellas se promueven las actividades pedagógicas y cognitivas que se espera que logren realizar las y los estudiantes al momento de su resolución (Anijovich y Mora, 2009). Las estrategias de enseñanza acompañan los contenidos disciplinares que se pretenden enseñar así como también inciden de forma directa en los hábitos de trabajo, pues como expresan estas autoras, se concretan a través de las actividades que el profesorado propone.

Con la finalidad de poder analizar las estrategias de enseñanza que son promovidas a través de las consignas escolares en los manuales, se realizó una diferenciación que se vincula con los procedimientos o secuencias de acciones que el estudiantado emplea para aprender y las funciones cognitivas que propician. En función de ello se agruparon en: las de adquisición de conocimientos, las que favorecen los procesos de interpretación, y las de análisis y comprensión que proponen diferentes formas de comunicar lo aprendido; todas ellas enmarcadas en un aprendizaje significativo (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002; Monereo *et al.*, 2001).

Las estrategias de enseñanza referidas a la adquisición de conocimientos promueven procedimientos tales como la observación, la búsqueda y selección de información, el repaso y la retención de los contenidos conceptuales.

Aquellas que están vinculadas a la interpretación, el análisis y la comprensión de los saberes, se vinculan con la decodificación de información, el uso de analogías, la aplicación de modelos para interpretar situaciones, el análisis y razonamiento, la realización de inferencias y solución de problemas, la comprensión del discurso, las relaciones conceptuales, entre otras.

En cuanto a las estrategias de comunicación, estas pueden promover la expresión escrita, oral, gráfica, a través de imágenes.

Las estrategias implícitas en las consignas van a posibilitar diferentes funciones cognitivas en los y las aprendices, lo que las convierte en un elemento esencial de la enseñanza y del aprendizaje. Los procesos cognitivos propiciados pueden ser variados; algunos pueden propender a operaciones mentales organizativas, de reproducción, de comprensión u opinión, de alta o baja dificultad cognitiva.

En la Tabla 3 se presentan las estrategias de enseñanza identificadas.

*Tabla 3. Identificación de estrategias de enseñanza y procesos cognitivos promovidos a través de las consignas en los manuales de Geografía del primer año del CB*

	<b>De adquisición</b>	<b>De interpretación, análisis y comprensión</b>	<b>De comunicación</b>	<b>Operaciones cognitivas promovidas</b>
<b>Temas</b>				
<b>Manual A</b>				
<b>Manual B</b>				
<b>Manual C</b>				

Elaboración propia

Fuente: Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002; Monereo *et al.*, 2001; Cintas Serrano, 2000.

En el análisis de las consignas vinculadas con las estrategias que promueven la adquisición de conocimientos se observa que están presentes en los dos temas relevados de los

tres manuales. En su formulación no todas las propuestas promueven las mismas estrategias, tal es el caso de los siguientes ejemplos.

Tema: los dos temas analizados (el agua y un mundo globalizado y desigual)

Consignas: *¿Qué es la cuenca de un río? ¿Cuáles son sus límites? ¿Por qué es importante estudiarla?* (Manual C, 2016, p .102).

*Define PIB e INB* (Manual C, 2016, p. 185).

*Menciona 5 ejemplos de países desarrollados y 5 de países subdesarrollados* (Manual C, 2016, p. 185).

En estas tres consignas las estrategias a las que puede recurrir el alumno o la alumna, están vinculadas a la selección de información de los textos que acompañan el desarrollo de los temas. De forma automatizada puede llegar a resolver la tarea aún sin comprender totalmente el contenido conceptual; copiar literalmente de forma reproductiva la respuesta le permitirá llevar a cabo lo solicitado. A modo de ejemplo, tanto las conceptualizaciones de cuenca hidrográfica como de Producto Bruto Interno (PBI) demandan un alto grado de abstracción para comprender su significado; en el primero de los casos el concepto aparece desarrollado en el manual de la siguiente forma: “Se denomina cuenca hidrográfica al territorio donde todas las aguas escurren pendiente abajo, hacia un mismo lugar, que puede ser un río, lago o mar”(2016; p.98). Varios obstáculos se pueden presentar frente a los vocablos que están presentes en la consigna, desde la denominación de “cuenca”, que es un término polisémico, hasta el significado de “territorio”, “escurren”, “pendiente”, “lugar”, conceptos a los que las y los estudiantes deberán recurrir para resolverla; toda esta información no solo demanda una construcción mental que implica tener la noción de altitudes en un territorio sino también de dinámica con respecto al movimiento del agua y su dirección. Probablemente para lograr una adquisición de este aprendizaje deban recurrir a la mediación docente, de otra forma la consigna solo promueve la repetición de la información y no genera procesos cognitivos complejos ni asociativos. Este tipos de consignas tampoco proporciona la necesidad de seleccionar entre una o varias estrategias para lograr su resolución; en algunos casos podrán promover la memoria y la intención de identificar en un texto escrito el significado demandado.

En el caso de la tercera consigna, que alude a “menciona”, presenta un alto grado de ambigüedad; entonces cabe preguntarse: ¿cuáles son las estrategias que deberán ponerse en

práctica frente a la ella?; ¿los y las estudiantes deben comunicar la identificación de esos países en forma escrita u oral? De acuerdo a la definición de la RAE (2014), *mencionar* significa “hacer mención de alguien o algo” y *hacer mención* significa “nombrar a alguien o algo, hablando o escribiendo”; de acuerdo a estos significados, las y los estudiantes deberán buscar información en el texto del manual y según la forma en que la seleccionen, comunicar la identificación de estos países. La toma de decisiones que deberán realizar es incierta; la consigna no promueve la adquisición de aprendizaje.

Otros ejemplos vinculados a la adquisición como estrategia de aprendizaje son los siguientes:

Tema: los dos temas analizados (el agua y un mundo globalizado y desigual)

Consignas: *Averigua cómo es la calidad del agua del arroyo o río más próximo al lugar donde se localiza tu liceo* (Manual A, 2014, p. 119).

*Busquen información en diarios y noticieros sobre la intervención en regiones que padecen de catástrofes humanitarias (Haití, Sierra Leona, Irak, etc.)* (Manual A, 2014, p. 141).

En ambos ejemplos los y las estudiantes deberán buscar información; en el primero no se explicita cómo pueden averiguar la calidad del agua del curso hídrico más próximo al liceo y puede suponerse que recurran a preguntar a personas cercanas a su entorno, a compañeros y compañeras, a instituciones que cuentan con esta información o buscar en alguna página de Internet. En todos los casos deben optar por determinadas decisiones para poder ejecutar la consigna; podrían activarse algunos conocimientos previos en el caso que ya hayan abordado este tema. Luego de haber conseguido la información tendrán que seleccionarla. Todas estas estrategias deberían ser previamente planificadas para poder llevarlas a cabo. Por otra parte, la consigna no está formulada de forma tal que promueva enlaces con otros conocimientos ni con la nueva información que se ha de aprender; tampoco favorece la identificación de las operaciones mentales que deberán realizar.

El segundo ejemplo se presenta más acotado: los y las estudiantes leen la consigna en la cual se especifican las fuentes en las que deben buscar la información solicitada; no hay especificación de cómo deben hacerlo, cuáles son las estrategias más favorables para adquirir esta información, ni cómo deben comunicarla. Se suman a estos aspectos interrogantes

referidas a los contenidos: ¿quiénes intervienen en estas regiones donde hay catástrofes humanitarias? En forma precisa: ¿qué deben buscar, intervenciones de organizaciones internacionales, de países...? o ¿cómo se llevan a cabo estas intervenciones? y ¿qué hacen cuando intervienen? De esta forma las estrategias de adquisición se diluyen y, aun si logran comprenderla sin mediación docente, puede haber tantas interpretaciones y formas de resolución como estudiantes.

Otro tipo de estrategias de enseñanza que están vinculadas a las consignas son las que se relacionan con la interpretación, el análisis y la comprensión del conocimiento; pueden ser identificadas de forma separada según la bibliografía de referencia, pero en este estudio se decidió trabajar con ellas de forma conjunta.

Tema: los dos temas analizados (el agua y un mundo globalizado y desigual)

Consignas: *¿Qué conclusiones puedes sacar del mapa?* (vinculada a un planisferio de PBI referido la Paridad de Poder Adquisitivo, PPA) (Manual B, 2008, p. 143).

“El acceso al agua segura en el mundo” (referido a un planisferio con porcentaje de población con acceso a agua segura, acompañado de dos definiciones: una referida a la de agua segura y otra a agua potable)

*Observa el mapa y contesta.*

*Nombra los países donde el problema del acceso al agua segura es mayor.*

*Saca conclusiones de las regiones con mayor o menor acceso a aguas seguras en el mundo* (Manual C, 2016, pp. 102, 103).

Estas consignas tienen en común el proponer a los y las estudiantes que realicen actividades y activen estrategias de enseñanza en relación con representaciones cartográficas, específicamente, mapas. Un mapa es un texto gráfico, no verbal, que requiere de cierto dominio de estrategias que están vinculadas con la codificación y decodificación de información y en este caso tienen una finalidad didáctica interpretativa en el contexto del tema desarrollado. Para ello, pueden contar con conocimientos previos relacionados con la lectura cartográfica: interpretar título del mapa, referencias, sistema de escala, identificar fenómenos territoriales, entre otros. Son múltiples las operaciones mentales que se pueden poner en juego a partir de las lecturas cartográficas, pues estas posibilitan identificar, señalar, interpretar, argumentar, hacer inferencias, buscar relaciones entre diferentes fenómenos, como algunas de las más relevantes.

En el primer ejemplo, la consigna refiere a un planisferio de PBI, el cual cuenta con elementos básicos como título y un cuadro de referencias donde se especifica a través de colores diferentes niveles del PBI a nivel mundial, que van desde muy alto (más de 30.000) a muy bajo (menos de 1.500) y su correlación en dólares. El mapa carece de cualquier otro elemento que facilite su interpretación y por tanto su decodificación. La actividad, presentada de esta forma, no promueve de forma clara ninguna de las estrategias referidas; parece poco probable que los y las estudiantes puedan interpretar, comprender y analizar esta información con el objetivo de sacar conclusiones sin la ayuda docente; cabe la posibilidad de que recurran a otras representaciones cartográficas que cuenten con nomenclatura política para poder resolver la consigna. En el caso de que logran comunicar alguna conclusión, el concepto de PBI es un concepto económico analizado desde la Geografía que presenta un alto nivel de complejidad en relación con la etapa etaria del estudiantado, lo que dificulta aún más la resolución de la tarea.

En los otros dos ejemplos referidos al tema *el aguase* presenta un mapa que no posee título ni nomenclatura, solo cuenta con un cuadro de referencias con colores acompañados de porcentajes y de una explicación: “Porcentaje de población con acceso a agua segura (2012). Entre 1990 y 2012, 2.300 millones de personas lograron acceder a fuentes de aguas seguras, alcanzando una cobertura del 89% de la población mundial en el 2012. Fuente: OMS” (Manual C, 2016, p. 102). A partir de esta representación cartográfica se presenta un fenómeno territorial socio-ambiental a nivel mundial; la propuesta de la consigna tiene como finalidad didáctica su interpretación, ya que las y los estudiantes deben nombrar países donde el problema vinculado al agua segura es mayor. Entonces cabe preguntarse: ¿cómo lo van hacer?; ¿recurrirán a un planisferio político para identificar a esos países?; ¿cuántos países deben nombrar?; ¿todos? A continuación de esta consigna, como actividad que puede verse como complementaria, se solicita que a partir de esa primera identificación se considere el aspecto contrario: “los de menor acceso al agua segura”. A partir de ambas informaciones las y los estudiantes podrán obtener conclusiones de las regiones con estas características a nivel mundial. El concepto de región implica un recorte territorial intencional: ¿cómo lo podrán construir los y las estudiantes?; ¿con qué información cuentan? Es factible que solo con la estrategia de observación del mapa no logren trabajar con esta categoría conceptual —aunque la hayan abordado previamente en el curso— que sumado a los otros aspectos mencionados les posibiliten resolver la consigna.

Tema: los dos temas analizados (el agua y un mundo globalizado y desigual)

Consignas: *Elabora un esquema que relacione el agua en sus diferentes estados físicos y los lugares en el mundo donde podemos encontrarlos* (Manual C, 2016, p. 102).

*Elaboren un informe sobre un caso particular y preséntenlo a la clase. Luego discutan qué mecanismos son los más adecuados para solucionar cada una de estas desigualdades en el contexto de la globalización.* (Referido a infografía: “Las desigualdades globales”) (Manual A, 2014, p. 141).

Ambas consignas se vinculan a las estrategias de enseñanza relacionadas con la comunicación; en las dos propuestas el estudiantado debe elaborar lo que implica organizar la información a aprender, lo que puede favorecer transformaciones más o menos profundas de las ideas o el conocimiento que está abordando o tiene sobre el tema. En el primer ejemplo, se solicita la realización de un esquema a partir del desarrollo temático en el manual. Los y las estudiantes deberán no solo seleccionar la información adecuada para su resolución, sino saber hacer un esquema, lo cual implica transformar el contenido textual en una nueva forma de presentación escrita. A su vez, en este tipo de comunicación se les solicita relacionar no solo los estados del agua sino también dónde se localizan, por lo cual deberán establecer relaciones conceptuales y con ello se pueden promover conexiones cognitivas internas.

En el segundo caso, elaborar un informe presenta un nivel diferente de complejidad. Se presume que las y los estudiantes saben realizar un informe, que según la RAE (2014) es una “descripción, oral o escrita, de las características o circunstancias de un suceso o asunto”. Esto exige que trabajen con varias estrategias, como buscar y seleccionar la información pertinente y leerla, para después elaborar la descripción que aborde las particularidades de ese caso seleccionado con el cual trabajarán compartiéndolo con sus compañeros y compañeras. A partir de ello surgen algunas interrogantes: ¿dónde buscar?; ¿qué aspectos seleccionar?; ¿cómo lo van a presentar, en forma escrita u oral? En el caso que logren resolver este primer paso, se plantea en la consigna la discusión grupal del tema para proponer posibles soluciones a las desigualdades planetarias expuestas. Esto supone conocimiento del tema y selección de posibles tomas de decisiones frente a una determinada situación. La realización de esta consigna explicita un proceso comunicativo específico pero no le proporciona al estudiantado elementos para reconocer qué otros procesos cognitivos debe realizar para llevarla a cabo; sin la mediación docente parece difícil su resolución.

En una mirada global, los manuales presentan consignas que implican variadas estrategias de enseñanza. En la mayoría de los casos, los y las estudiantes deberán inferir cuáles son los pasos que han de realizar para poder resolver la actividad en forma completa. También se observan un importante número de consignas que apuntan a una menor exigencia cognitiva y tienden a fomentar la reproducción de la información, como por ejemplo: *observa, define, menciona, completa, copia y escribe, nombra, lee y responde*. Hay muchos casos de consignas formuladas de forma interrogativa en las cuales la operación intelectual está implícita: *¿Qué es?; ¿Dónde están?; ¿Cómo es?; ¿Porqué?; ¿Qué te sugiere?*

En menor proporción, las consignas proponen tareas potenciadoras de análisis, comprensión e interpretación factible de propiciar apropiación del conocimiento, como es el caso de: *compara, saca conclusiones, busca y explica*. Del mismo modo, son escasas aquellas que estimulan la reorganización y transformación de la información, la ejercitación reflexiva y la opinión; en este sentido, algunos de los ejemplos encontrados son: *elabora un cuadro, elabora un esquema, construye un cuadro comparativo, plantea y actúa*.

En ninguno de los dos temas analizados en los tres manuales se encontraron consignas que fomenten la metacognición por parte del estudiantado. Es decir, que quien aprende se torne consciente de las decisiones que toma al momento de resolver cada actividad, lo que posibilita la apropiación de cada estrategia utilizada y la posibilidad de aplicarla a una nueva situación de aprendizaje: a saber, una reflexión sobre lo aprendido y sobre la forma de aprender.

### **3.2 Las consignas escolares y la problematización como estrategia didáctica para una Geografía renovada**

El nivel de presencia de una Geografía renovada y problematizadora quedó evidenciado en esta investigación en la medida en que se conjugaron con mayor o menor explicitación diversos aspectos: las construcciones didácticas tienen mayor potencialidad en cuanto poseen significatividad epistemológica, psicopedagógica y relevancia social. A través de las consignas escolares consideradas como instrumentos de análisis de las prácticas pedagógicas, es posible visibilizar las propuestas que promueven aprendizajes significativos y relevantes, que impliquen estrategias metodológicas que favorezcan conflictos cognitivos así como procesos complejos y profundos de pensamiento en el estudiantado y su relación con la problematización de los contenidos en la enseñanza disciplinar en los manuales.

Con la finalidad de identificar el nivel de presencia de problematización en las consignas escolares de una Geografía renovada, se distinguieron tres niveles para su análisis:

- Bajo nivel de problematización en las consignas escolares: se evidencia en las consignas escasa relación con contenidos presentados como problema y no se involucran en ellas estrategias que promuevan aprendizajes significativos; estos planteos requieren del estudiantado escasa reflexión cognitiva.
- Nivel medio de problematización en las consignas escolares: se evidencia en estas consignas la apelación al problema utilizado como contenido en sí, no como estrategia de aprendizaje; la exigencia cognitiva es variable de acuerdo a las estrategias que estén involucradas.
- Alto nivel de problematización en las consignas escolares: se evidencia en las consignas que plantean estrategias de problematización que implican incluir problemas didácticos como desafío y conflicto cognitivo para el estudiantado; se promueve con ellas el aprendizaje significativo.

Los temas de los tres manuales escolares analizados presentan diversas consignas que se vinculan con la presencia de problematización de los contenidos o con un aspecto de estudio contextualizado en una situación problemática; no ocurre lo mismo con la identificación del rol de los problemas como estrategia de enseñanza y de aprendizaje.

Considerando el primer aspecto —problematización de los contenidos— se seleccionaron en una primera instancia de análisis las dos consignas siguientes.

Temas: los dos temas analizados (el agua y un mundo globalizado y desigual)

Consigna 1: *Plantea y actúa.*

*Reúnete con dos compañeros para averiguar acerca de la diferencia entre pobreza e indigencia. Para ello, intercambien opiniones sobre qué es lo que se percibe de estas realidades en el lugar donde vive cada uno. Luego, describan sus apreciaciones en un cuadro como el del modelo.*

	<i>Causas</i>	<i>Consecuencias</i>	<i>% estimado</i>	<i>Alternativas de solución</i>

<i>Pobreza</i>				
<i>Indigencia</i>				

Manual A, 2014, p. 143.

Este primer ejemplo seleccionado está contextualizado en la temática “Un mundo de contrastes” y el enunciado de la consigna, comienza con dos acciones que deberán realizar los y las estudiantes: *plantea* y *actúa*; una primera lectura induce a pensar que a partir de una elaboración podrán pasar a la acción, a un “hacer”; pero cuando se continúa leyendo la consigna, se observa que el “hacer” es junto con sus pares y que el planteo está referido a la elaboración de un cuadro sobre una temática social que implica dos conceptualizaciones de una situación problema: pobreza e indigencia.

Para poder comprender el contexto en el que está enmarcada dicha propuesta, se buscaron en el desarrollo del contenido en el manual los conceptos implicados para su resolución. Acompañando el subtítulo “¿Qué es la pobreza?” se explicita el concepto: “Hay muchas definiciones, pero básicamente la pobreza es la insatisfacción de necesidades que garantizan la integridad física y psicológica de las personas” (Manual A, 2014, p. 139); no sucede lo mismo con el concepto de indigencia, aunque aparece el término mencionado en alguno de los párrafos del desarrollo temático. Estas observaciones conducen al primer obstáculo para resolver la actividad planteada, ya que los y las estudiantes deben buscar las diferencias entre los conceptos; entonces es pertinente preguntarse: ¿dónde?; ¿qué fuentes de información pueden utilizar para realizar una selección conceptual adecuada? El segundo obstáculo es que en la consigna se especifica que, para realizar este primer paso, podrán intercambiar opiniones sobre estas realidades desde el lugar donde viven, por lo que surge la pregunta: ¿el concepto de indigencia es posible que puedan construirlo a partir de sus opiniones sin referencia teórica? Este aspecto se ve aún más complejizado en cuanto hace referencia a que las y los estudiantes lo aborden desde su percepción para poder construir el cuadro propuesto en la consigna: ¿implica esta percepción la observación de la pobreza y de la indigencia en el entorno?; ¿cómo lograrán identificar sus causas y consecuencias?; ¿podrán calcular el porcentaje espacial como es solicitado?; ¿lograrán proponer soluciones o alternativas para estas problemáticas?

El abordaje de esta temática sin duda hace referencia a una problemática social y económica que puede ser analizada desde la Geografía; también es posible que pueda ser

reconocida en el entorno próximo donde desarrolla su vida el estudiantado. Pero, como señala Fernández Caso (2008), aunque muchas veces se incluyen en los contenidos temas con vigencia contemporánea de la agenda geográfica, estos “[...] no suelen presentarse con la apertura, historicidad, complejidad y pluralidad que requiere su tratamiento” (s/d). En ese mismo sentido, Gurevich (2005) realiza un aporte interesante en cuanto a trabajar con problemas y la búsqueda de soluciones o su intento de resolución; para poder comprender su alcance deberían considerarse los múltiples actores e instituciones, así como la disposición de recursos que deben tenerse en cuenta para buscar las alternativas solicitadas en la consigna; alejar a las y los estudiantes de estos posibles escenarios es desconocer la multicausalidad en el análisis de estos fenómenos. Las estrategias de enseñanza vinculadas a esta consigna, siguiendo su desarrollo, implican búsqueda de información, organización textual a través de la elaboración del cuadro e interpretación y análisis conceptual al tener que identificar causas y consecuencias del fenómeno. Su formulación es imprecisa, por lo cual su resolución sin apoyo docente parece poco probable. De acuerdo al planteo de esta consigna podría considerarse como de bajo nivel de presencia de una Geografía renovada y problematizadora.

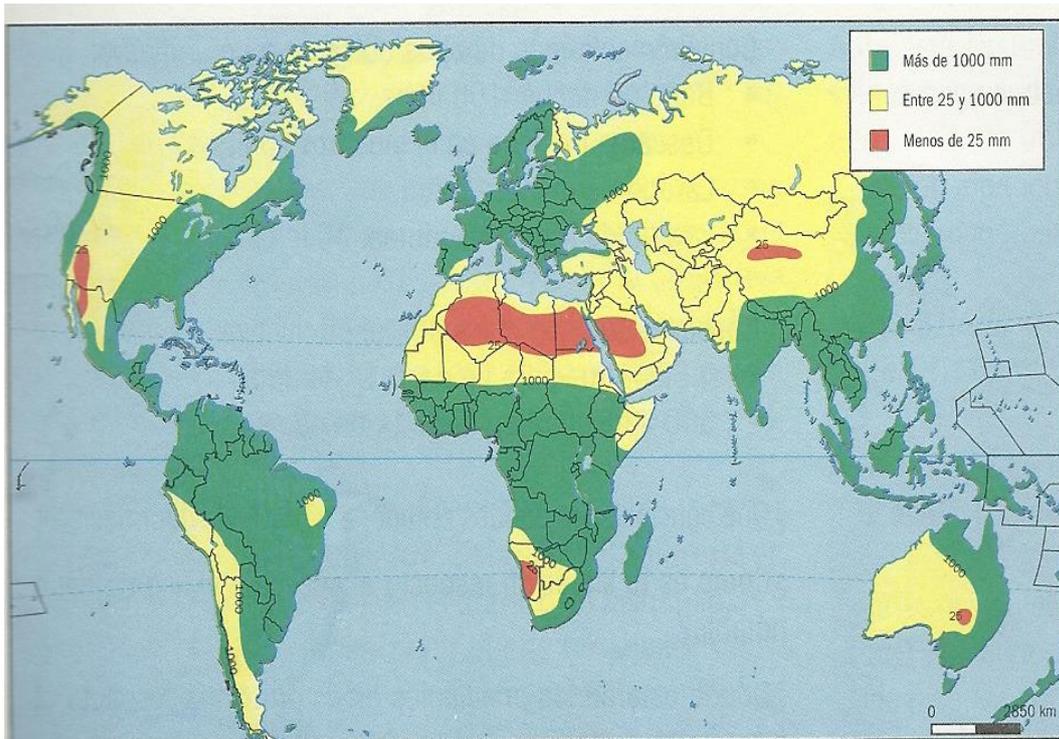
#### Consignas 2:

1. *Observa los mapas (24.1 y 24.2). Compáralos. ¿Cuáles serán las zonas con menor disponibilidad de agua? (el planisferio 24.1 se titula “Precipitaciones anuales”; el planisferio 24.2, “Escasez de agua en el mundo”).*

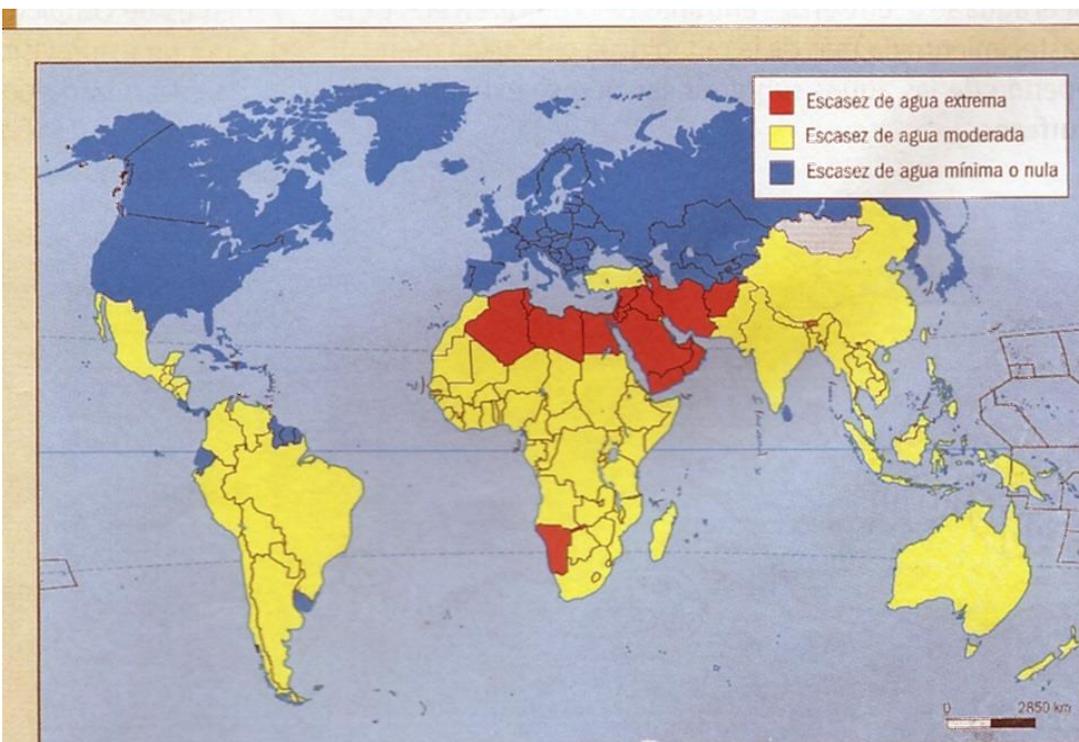
2. *Kuwait, Arabia Saudita, Israel y los Emiratos Árabes Unidos se encuentran clasificados entre las cinco naciones del mundo más pobres en agua. Ello no impide que los ciudadanos de los Emiratos Árabes Unidos sean los segundos consumidores de agua dulce en el mundo (después de los estadounidenses), con un promedio de 500 litros por persona y por día. Averigua qué estrategias utilizan para ser los segundos consumidores.*

3. *En el mapa 24.2 las referencias son por países, sin embargo hay países como China, India, Rusia o Estados Unidos, que no tienen una situación homogénea. Explica.*

4. *En el caso de Uruguay figura con escasez de agua mínima o nula. Nula no es, pues hay cientos de uruguayos que tienen dificultad en el acceso al agua potable. Investiga la situación de la población que vive en los asentamientos y los habitantes de zonas rurales próximas a zonas forestadas de Soriano (Manual B, 2008, pp. 100, 101).*



MAPA 24.1 - Precipitaciones anuales.



MAPA 24.2 - Escasez de agua en el mundo. Fuente: International Water Management Institute 2005.

Manual B, 2008, pp. 100, 101.

Esta segunda consigna analizada tiene varios constituyentes y está contextualizada bajo el título: “¿Quién accede al agua potable y al saneamiento?”. Esta interrogante actúa a modo

de presentación del contenido a abordar y lo ubica como problema. Si bien no es una consigna a resolver, puede actuar como tal, siguiendo las consideraciones de Siede (2010):

De algún modo, una pregunta es significativa para el proceso de conocer cuando indica una dirección y delimita un territorio mental. Al mismo tiempo que abre un enigma para resolver, su enunciado postula el espacio dentro del cual será posible construir la respuesta. (p. 215)

Enmarcada en esta situación de enseñanza, la propuesta de ejercicio consta de una serie de consignas relacionadas con la observación de dos planisferios: el primero de ellos se titula “Precipitaciones anuales”, está referenciado con tres colores que señalan las diferentes niveles pluviométricos (más de 1.000 mm, entre 25 y 1.000 mm y menos de 25 mm) y carece de otros elementos básicos; el segundo planisferio, que se titula “Escasez de agua en el mundo”, también posee un cuadro de referencias con tres colores que diferencian la escasez de agua entre extrema, moderada y mínima o nula, y no posee otros componentes básicos propios de las representaciones cartográficas. Ambos mapas son descriptivos.

La primera consigna de este ejercicio es operacional y en ella se solicita una actividad intelectual implícita: *comparar* ambos mapas; pero a su vez involucra otras, ya que para cumplirla las y los estudiantes deberán aplicar uno de los principios de la Geografía que es la observación, en este caso indirecta, ya que se les ofrecen representaciones cartográficas como fuente de información. Obtenida esta, podrán realizar la comparación, que propone la activación de otro principio de la disciplina, el de reconocer analogías y diferencias espaciales de los fenómenos, en este caso a nivel mundial. La finalidad didáctica que tiene la actividad es descriptiva, ya que para responder “¿Cuáles serán las zonas con menor disponibilidad de agua?” deben identificar y asociar. En esta pregunta llama la atención la conjugación verbal (*serán*); al estar trabajando a partir de los mapas, la información recabada está basada en lo que los y las estudiantes observan a través de los sentidos, por lo cual van a identificar las que *son* y no otras. Por otra parte, no hay explicitación en cuanto a si la respuesta debe ser realizada en forma oral o escrita.

La segunda consigna del ejercicio se estructura en dos partes; primero se desarrolla información vinculada a territorios con escasa disponibilidad de agua y el consumo de agua dulce, para después plantear lo que se solicita que realicen las y los estudiantes: *averiguar*. Pero “averiguar” implica varios pasos: buscar, seleccionar, analizar, a lo que se suma que, desde un análisis problematizador de los contenidos, la selección de las fuentes de información debe ser rigurosa y contextualizada. Entonces: ¿dónde buscarán las estrategias que se desarrollan en los Emiratos Árabes Unidos para acceder al agua dulce?; ¿cómo van a llevar a

cabo esta tarea? La consigna carece de la explicitación necesaria para que las y los estudiantes la resuelvan de forma autónoma y reflexiva.

La tercera consigna, por su parte, retoma la referencia al trabajo con mapas; en este caso se enumeran una serie de países en relación con la escasez de agua en el mundo. Se explicita una afirmación que alude a que “no tienen una situación homogénea” para luego solicitarle al estudiantado que explique dicha condición. El abordaje de problemas involucra el desarrollo de una serie de capacidades, entre las cuales se encuentran las explicativas, pero en este caso la consigna no forma parte de un entramado lógico que favorezca procesos de selección, organización y análisis propios de este tipo de resolución (Gurevich, 2005). El fenómeno a estudiar sin duda implica una problemática para millones de personas, pero el planteo de la consigna no recupera esta mirada, dejando de lado los actores involucrados, la complejidad de la situación y los intereses que están vinculados en el tema. “Explicar” implica un proceso de alta complejidad cognitiva que a partir únicamente de la observación de un mapa el estudiantado difícilmente podrá llevar adelante.

A modo de cierre este ejercicio plantea una consigna con un enunciado que presenta un problema que puede ser analizado desde la Geografía. Se parte de la contextualización del fenómeno de la escasez de agua en un escenario más próximo: Uruguay. Seguidamente se afirma la existencia de una situación en forma conflictiva: “[...] hay cientos de uruguayos que tiene dificultad en el acceso al agua potable. Investiga la situación de la población que vive en los asentamientos y los habitantes de zonas rurales próximas a zonas forestadas de Soriano” (Manual B, 2008; p. 101). Sin embargo, para poder convertirse en un problema como desafío abordable, para Díaz Barriga (2006) debería evidenciar un contexto de aprendizaje que promueva la indagación y el desarrollo del pensamiento, así como presentar a las y los estudiantes diversas controversias o dilemas para la toma de decisiones. Se repite una situación similar a las analizadas en la segunda y tercera consigna; de forma explícita se propone “investigar”, sin proporcionar a las y los estudiantes el andamiaje necesario en relación con los contenidos ni a los procedimientos que deberán realizar para poder resolver la consigna. Podría considerarse esta actividad en el nivel medio de presencia de una Geografía renovada y problematizadora.

En una frontera algo difusa entre la presentación de consignas vinculadas con la problematización de los contenidos o con un aspecto de estudio en una situación problemática se encontraron los siguientes ejemplos.

Temas: los dos temas analizados (el agua y un mundo globalizado y desigual)

Consigna A:

a. *Busca imágenes en Internet de diferentes ciudades en el mundo que representen la siguiente afirmación: En los territorios urbanos se refleja la desigualdad. Se pueden distinguir barrios exclusivos, donde viven sectores de altos ingresos, y, por otra parte, los asentamientos irregulares, que carecen de servicios básicos.*

b. *Una vez que has seleccionado las imágenes, explícalas teniendo en cuenta los contenidos del capítulo.*

c. *¿Por qué muchas personas deciden vivir en barrios privados?*

d. *¿Cuáles son las causas que confluyen para que muchas personas deban vivir en barrios carentes de servicios básicos o con baja frecuencia de líneas de transporte?*  
(Manual C, 2016, p. 185).

Este planteo presenta varias consignas que están relacionadas entre sí. La actividad está contextualizada en el desarrollo del tema “Un mundo desigual” y específicamente se vincula al subtítulo en el manual de “Norte y Sur a pocas cuadras de distancia”.

La primera consigna relaciona de forma explícita dos acciones prácticas que tienen que resolver inicialmente las y los estudiantes: realizar una comprensión del texto que forma parte del enunciado y buscar en Internet. En este caso se presenta un texto descriptivo que desarrolla un tema específico que debe ser comprendido para poder “buscar” las imágenes solicitadas; se suma a este requerimiento el uso de una herramienta como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo cual están implícitas las habilidades informáticas con las que pueda desempeñarse el estudiantado. La búsqueda solicitada implica observación para posteriormente poder seleccionar las imágenes, aunque en el enunciado no se especifica cuántas deben seleccionar, ni cuáles son las estrategias que pondrán en juego para poder resolver la consigna. Según lo explicitan Anijovich y Mora (2009), el uso estratégico y crítico de las imágenes implica dos dimensiones: “a) como recursos de apoyo a la enseñanza posibles de ser asociados a otras estrategias, b) como contenido de enseñanza en sí mismo” (p. 64). Es desde la primera dimensión señalada por las autoras que aparecen incluidas en esta actividad.

Esta primera consigna se relaciona con la siguiente, en la cual se especifica que las y los estudiantes deben explicar las imágenes en vinculación con el desarrollo temático, por lo cual tiene una función informativa: se seleccionan con la finalidad de confirmar la afirmación

textual que acompaña la propuesta. La lectura de imágenes propuesta en esta tarea implica recurrir a principios de la Geografía que están implícitos: la observación en este caso indirecta —ya que se trata de textos iconográficos— mediante la cual el estudiantado podrá obtener información a través de los sentidos, lo que le demandará poseer habilidades de decodificación que lo habilite al segundo paso, que es explicar el fenómeno geográfico representado. Esta explicación se relaciona con otro principio, el de multicausalidad, que responde a la pregunta de por qué se desarrollan los fenómenos y ciertas grafías territoriales. Resolver esta interrogante podrá evidenciar las diferentes variables socio-ambientales propias de las construcciones territoriales y exige altos niveles de complejidad cognitiva.

Resulta de interés detenerse en la importancia de las imágenes en la enseñanza, ya que son portadoras de conocimiento:

Enseñar a mirar supone descifrar y comprender, poniendo en juego habilidades y procesos cognitivos para leer y percibir el mensaje visual. Asimismo, implica activar conocimientos previos para otorgar sentido a la imagen en torno a categorías conceptuales a partir de estrategias de participación activa y consciente. (Rigo, 2014, s/d)

La consigna no especifica que el estudiantado deba contextualizar las imágenes urbanas seleccionadas, por lo cual se pierde la oportunidad de relevar el contexto social, cultural, económico y político en las que fueron producidas y que tiene una estrecha relación con el desarrollo temático presente en el manual. Sin embargo, las imágenes posibilitan el análisis de un contenido abordado como problema que puede dar lugar al cuestionamiento y a la interrogación del estudiantado como ejemplo de la fragmentación y la desigualdad en la apropiación territorial, propias del mundo contemporáneo y del estudio de la Geografía escolar actual. Así lo manifiestan Fernández Caso y Gurevich (2007):

La lectura de imágenes en geografía no hace más que resaltar, una vez más, que el conjunto de ideas, significaciones y preguntas que pueden desarrollarse en nuestras clases se sitúa en un vasto espacio sociocultural que merece tener lugar en las prácticas cotidianas. (p. 198)

La actividad propuesta se cierra con dos consignas más, que tienen en común poseer un enunciado interrogativo. Las preguntas tienen una gran importancia en la enseñanza, poseen diversas intenciones y se pueden clasificar de diferentes formas. A modo de ejemplo, se pueden identificar según el procesamiento cognitivo que promueven: preguntas sencillas, de comprensión, de orden cognitivo superior y/o de metacognición (Anijovich y Mora, 2009). En este caso se estaría frente a dos preguntas de comprensión, o sea que para responderlas el estudiantado deberá tener en cuenta la información abordada, lo que estimulará su procesamiento; tendrá que pensar, relacionar, comparar, para poder generar una respuesta que

permitirá conocer el grado de profundidad de comprensión alcanzado. Por otra parte, este tipo de preguntas tiene como finalidad reflexionar sobre aspectos iniciales del tema propuestos en las consignas anteriores y lograr argumentaciones más profundas en relación con identificar *causas* y responder al *porqué* de las desigualdades en contextos urbanos. Al decir de Siede (2010): “Preguntar tiene siempre un carácter político, que enlaza al sujeto que interroga con el modo sobre el cual se cuestiona y con los demás sujetos involucrados en la cuestión” (p. 226).

Esta actividad permite el abordaje de contenidos a través del tratamiento de problemas como las desigualdades territoriales en las ciudades, lo que posibilita un aprendizaje significativo en cuanto promueve estrategias de enseñanza como la reflexión, la argumentación, la identificación de procesos opuestos (barrios privados/barrios carentes de servicios) y el poder establecer relaciones entre nuevos contenidos con los esquemas de conocimientos previos (servicios básicos); a su vez a través de las consignas propuestas se posibilita la comprensión de la importancia de articular procesos mundiales y locales, de exclusión e inclusión, heterogéneos, que permiten indagar en las dinámicas de los territorios y ambientes urbanos actuales. Esta actividad podría considerarse en el nivel medio de problematización.

Consigna B: *Imagina que tú con un grupo de 2 o 3 compañeros son integrantes de un grupo ambientalista. Su misión es redactar un artículo periodístico para concientizar a la opinión pública en cuanto al empleo de “aguas fósiles”, no renovables, como las del acuífero de Nubia* (Manual B, 2008; p. 103).

Esta consigna está contextualizada en el manual bajo el título: “Acuíferos: una riqueza oculta”, que forma parte del desarrollo del tema “Agua: recurso vital”. Está ubicada a continuación de un texto denominado “Documento” que se titula “África y sus riquezas hídricas” y que carece de fuente, acompañado de un mapa titulado “Acuífero de Nubia” y de una imagen que posee un pie de foto que explicita: “Acueducto o Río subterráneo construido en Libia para transportar el agua del Acuífero de Nubia”.

El primer aspecto a destacar de esta consigna es que plantea una situación en la que el estudiantado puede sentirse involucrado e interesado, ya que lo convierte en protagonista de su resolución: “imagina que tú”. Si bien como manifiestan Anijovich y Mora (2009) el concepto de “interés” ha variado según el marco teórico y la contextualización histórica desde el que es interpretado, siempre ha estado asociado a las ideas de motivación y entretenimiento. El

enunciado a su vez implica un trabajo a resolver desde una estrategia colaborativa, que ha de realizarse junto con otros compañeros y otras compañeras, lo que puede propender a facilitar enlaces entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, por lo tanto a un aprendizaje significativo. Quinquer (2004) afirma en relación con la propuesta grupal, que el pensamiento social se logra construir con mayor facilidad cuando se proponen estrategias de cooperación e interacción. Del mismo modo, la ficción de pertenecer a un grupo ambientalista y tener una misión puede ser útil para construir conocimientos en un campo disciplinar alejado de la realidad del estudiantado. Así lo explican Anijovich y Mora (2009), tomando las ideas de Kieran Egan, al destacar lo importante que es “[...] tomar seriamente la imaginación en términos de una habilidad para pensar acerca de posibilidades, de nuevos escenarios, de otras formas de hacer, y no sólo considerar el punto de partida en el cual el niño se encuentra” (p. 31).

La consigna tiene otro componente, mediante el cual se explicita la elaboración de un “artículo periodístico”; si bien este tipo de estrategia implica que los y las estudiantes deban buscar en diferentes fuentes la información, seleccionarla, jerarquizarla y organizarla para poder construir un texto escrito, puede constituirse en un obstáculo en la medida que expresamente se solicita un formato —como es un artículo periodístico— que suele estar alejado del manejo cotidiano del estudiantado. Deben escribir, con una finalidad, un determinado tipo de texto que tiene además un destinatario como la “opinión pública”, por lo cual deben considerar ciertas características; estos contenidos deben ser enseñados previamente, para que el estudiantado pueda apropiarse de ellos y resolver la actividad.

Por otra parte, el artículo solicitado tiene el objetivo de “concientizar” sobre el uso de “aguas fósiles” como las del “acuífero de Nubia” que sin lugar a dudas plantea un problema socio-ambiental, presentado desde una escala territorial de análisis acotada a una región de África. El término “concientizar” utilizado en este enunciado alude a una actitud que se vincula con un valor que es definido por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) como “[...] una cualidad por lo que una persona, un objeto-hecho despierta un mayor o menor aprecio, admiración o estima” y agregan: “Puede afirmarse que los valores morales son principios éticos interiorizados respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso de ‘conciencia’, que permiten juzgar lo adecuado de las conductas propias o ajenas” (p. 57). Es desde este lugar que el grupo de estudiantes tiene que construir el texto periodístico, lo que implica un acercamiento conceptual a la temática para que puedan transmitir a otros la importancia y

significatividad que posee esta problemática en la configuración territorial de este espacio. El hecho de que la consigna no especifique la relación que vincula el documento, la imagen y el mapa con la resolución de la actividad puede resultar un obstáculo para las y los estudiantes al momento de tener que redactar en forma fundamentada el artículo y lograr dimensionar la situación problema que viven millones de personas con relación al agua.

El agua como recurso natural es clave para entender la articulación ambiental desde una perspectiva socio-histórica; pero para lograr su análisis desde una mirada problematizadora deberían abordarse los recursos naturales desde una visión crítica, pues la división entre recursos renovables y no renovables es válida solo desde un determinado contexto histórico-político y económico. Para comprender la complejidad conceptual de este análisis deberían involucrarse los diferentes actores que intervienen en su apropiación, las lógicas físico-naturales que los producen y el grado de desarrollo económico y tecnológico de la sociedad que los valoriza y utiliza (Gurevich, 2005; Fernández Caso y Gurevich, 2007). Estos aspectos mencionados no parecen estar implicados en la resolución de la consigna, por lo que podría considerarse de nivel medio en cuanto a la presencia de problematización.

Resulta importante para este análisis detenerse en los siguientes ejemplos porque aluden en su enunciado o en su denominación a estrategias metodológicas basadas en problemas, elemento clave de esta investigación.

Tema: Un mundo de contrastes

Consigna 1: *¿Por qué la falta de agua, salud y alimentación es mayor en África y Asia que en el resto del mundo? Elabora al menos tres hipótesis explicativas* (Manual A, 2014, p. 141).

Esta consigna está contextualizada en el Manual A en vinculación con una infografía titulada “Las desigualdades globales” y está acompañada de un texto que afirma: “A pesar del crecimiento económico y la mayor prosperidad de estas últimas décadas, aún persisten graves desigualdades y contrastes sociales presentes en nuestro mundo global” (p. 140). La introducción del tema, entonces, apela a la presentación de un problema como conflicto social, pero la consigna, a su vez, propone un conflicto cognitivo en la medida que el estudiantado debe proponer hipótesis para poder explicar un aspecto de esta problemática.

Proponer el conflicto a través de una pregunta resulta importante, ya que como lo expresa Siede (2010): “Una pregunta es problematizadora cuando invita a pensar con voz propia, con los conocimientos y las herramientas que cada uno tiene, en relación con otros, en qué respuesta provisoria podemos formular” (p. 223).

La propuesta es de resolución individual, por lo que no condice con uno de los postulados de este tipo de estrategia que plantea la resolución del aprendizaje basado en problemas desde un trabajo colaborativo y cooperativo. Además, no se consideran otros aspectos que acompañan la puesta en práctica de este tipo de estrategia tal como los sintetiza Quinquer (2004):

Los estudiantes resuelven situaciones-problema organizados en pequeños grupos de trabajo. El proceso consiste en identificar la demanda, plantear una hipótesis de resolución, identificar los conocimientos que ya se tienen, buscar información complementaria, analizar la información recopilada, discutir en grupo y resolver el problema. (p. 12)

De acuerdo con la explicitación anterior, si bien en una primera mirada la consigna tiene algunos aspectos que la acercan a una propuesta desde esa estrategia, su análisis muestra que su construcción no responde a ella; la elaboración de hipótesis argumentadas es solo uno de los componentes desde los cuales se podría abordar la tarea. Sin apoyo docente el estudiantado encontrará dificultades en su resolución. Esta consigna evidencia un nivel medio de presencia de una Geografía renovada y problematizadora.

Tema: El agua

Propuesta 2: *Estudio de caso Egipto, un regalo del Río Nilo* (Manual A, 2014, pp. 118, 119).

Este título se ubica al final del desarrollo del tema “El agua en el planeta”; debajo hay un mapa de la Cuenca del Río Nilo con sus referencias, escala, nomenclatura y orientación. Seguidamente se presenta un texto descriptivo titulado “El río Nilo” que desarrolla la localización de la cuenca, el curso del río desde sus nacientes hasta su desembocadura y en el último párrafo se menciona la construcción de embalses durante el siglo XIX y XX, sus finalidades y algunas de sus consecuencias.

En la página siguiente, acompañando el planteo descripto, se encuentra el subtítulo “Actividades”, donde se proponen siete tareas con sus respectivas consignas, que no tienen relación procesual si bien todas están vinculadas al tema *el agua* (algunas de estas consignas

fueron analizadas en el desarrollo de este capítulo). A modo de ejemplo se plantea: *1. Lee y responde* (Hay un texto de Joan Manuel Serrat) *a. ¿A qué se refiere la canción? b. Identifica las frases en las que se habla de las características naturales del agua. c. ¿Qué importancia se le da en esta canción al agua para la vida de las poblaciones? Identifica las partes de la canción en las que quede claramente establecida esa importancia. 2. Completa las frases y numéralas para que queden ordenadas y al leerlas pueda seguirse el ciclo hidrológico [...]* (Manual A, 2014, p. 119).

Resulta pertinente hacer referencia al marco teórico desde el que se realiza la conceptualización del estudio de caso como un ejemplo de estrategia metodológica basada en problemas. De acuerdo con ese marco teórico, debería considerarse el planteo de una situación problema significativo que desarrolle una propuesta que favorezca el análisis y que posea complejidad y multidimensionalidad. Al mismo tiempo, promover diversas estrategias de aplicación, integración de diversos conocimientos, deliberación, dialogo, toma de decisiones y presentación de posibles soluciones; estas estrategias demandan pensamientos de alta complejidad cognitiva, creatividad y capacidad de elegir entre diferentes opciones en forma argumentada (Díaz Barriga, 2006; García de la Vega, 2011; Quinquer, 2004).

Estos aspectos, que caracterizan la estrategia de enseñanza basada en casos, no están presentes en las consignas a través de las actividades propuestas que se analizaron. Entonces, ¿a qué se debe la denominación de “Estudio de caso: un regalo del río Nilo”, utilizada en el manual para presentar estas tareas? Esta propuesta se puede considerar como de bajo nivel de presencia de una Geografía renovada y problematizadora.

Desde una mirada general, en este análisis se evidenciaron diferentes niveles de presencia con relación a los contenidos temáticos propuestos como problemas y en menor nivel situaciones-problema para ser resueltas como tales por el estudiantado. En ambos casos, las consignas escolares presentes en los manuales varían y ponen en juego diversas estrategias con diferentes niveles de complejidad cognitiva y significatividad que favorecen en mayor o menor medida la apropiación del conocimiento.

Con la finalidad de identificar los niveles en las consignas escolares en cada tema de los tres manuales, se elaboró la Tabla 4 en la que se consideraron la totalidad de consignas en cada uno, sus niveles en relación con la problematización de los contenidos divididas en nivel

bajo, medio y alto, así como los porcentajes en los que se presentan este tipo de consignas en cada tema por manual.

*Tabla 4. Presencia de niveles de problematización en las consignas y sus porcentajes por tema en los manuales de Geografía del primer año del CB*

	<b>Tema: El agua</b>				<b>Tema: Un mundo desigual</b>			
	Total de consignas	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Total de consignas	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
<b>Manual A</b>	8	5	3	0	6	1	5	0
Porcentajes según niveles de problematización	100%	62,5%	37,5%	0%	100%	16,6%	83,3%	0%
<b>Manual B</b>	12	9	3	0	11	11	0	0
Porcentajes según niveles de problematización	100%	75%	25%	0%	100%	100%	0%	0%
<b>Manual C</b>	11	7	4	0	12	10	2	0
Porcentajes según niveles de problematización	100%	63,6%	36,3%	0%	100%	83,3%	16,6%	0%

Elaboración propia

## Conclusiones

El análisis documental y didáctico de las consignas escolares en los manuales del primer año del CB permitió evidenciar, en esta investigación, los diferentes niveles de presencia o no, de la renovación conceptual y didáctica de la disciplina que marcan la agenda actual de la Geografía contemporánea.

La importancia del análisis de las consignas radicó en identificar cómo se presentan en estos manuales, qué tipos de consignas se proponen, qué estrategias de enseñanza promueven y qué procesos cognitivos favorecen en el estudiantado para la enseñanza de la Geografía.

Distinguir los diferentes niveles de presencia de problematización desde lo disciplinar y desde lo didáctico en las consignas ha permitido concluir, en forma relativa, cómo se abordan los temas disciplinares en los manuales, cuáles son las estrategias metodológicas que predominan, su relación con una enseñanza significativa, así como la enseñanza de la Geografía que se propone en el discurso editorializado.

### **La presentación de las consignas escolares en los manuales analizados**

La mayoría de los manuales escolares presentan planteamientos didácticos que, si bien van dirigidos al estudiantado, en muchos casos también constituyen un importante soporte para docentes al momento de planificar o desarrollar en el aula sus prácticas.

La relevancia del análisis de las consignas escolares en los manuales se fundamentó en su uso generalizado en las prácticas docentes; como se expresó en el desarrollo del trabajo, son enunciados que orientan la realización de tareas que debe efectuar el estudiantado y median la apropiación del conocimiento en un hacer que implica diferentes operaciones de pensamiento así como estrategias de enseñanza.

En los tres manuales analizados se observó que las consignas escolares tienen una ubicación determinada de acuerdo a cada diseño editorial; forman parte de la propuesta pedagógica que hace cada uno de ellos, pero con denominaciones diferentes: Ejercicios, Actividades y Cuestionarios son las predominantes, aunque hay algunas excepciones. Las diversas formas de nominarlas, sin embargo, no evidenciaron finalidades sustancialmente disímiles entre ellos según lo expresado por sus autores y autoras: verificar lo aprendido, identificar lo que es necesario repasar, profundizar aprendizajes e incentivar la producción escrita; en general todas estas explicaciones hacen referencias a formas de apropiación del conocimiento. Ejercicios y actividades presentan mayor diversidad de propuestas a través de las consignas que vinculan el “hacer” con los contenidos desarrollados, sin embargo los cuestionarios promueven tareas más repetitivas y rutinarias dirigidas al estudiantado.

En forma general, en los tres manuales, la ubicación de las consignas ocupa un lugar postinstruccional, es decir, que se ubican al final del desarrollo del tema. Puede inferirse, a

partir de ello, que el estudiantado después de abordar su lectura recién estará en condiciones de resolver las propuestas. Sin embargo, se deja de lado la importancia que tiene la activación de ideas previas, motivación y expectativas de las y los estudiantes sobre un determinado tema y su abordaje (preinstruccional), así como aquellas interrogantes o ideas que van surgiendo durante su desarrollo, lo que puede incentivar la construcción de significados y las conexiones entre diversos temas (coinstruccional). Estas denominaciones están basadas en el desarrollo de las estrategias de enseñanza por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) y se consideró pertinente su utilización en esta explicación.

### **¿Qué tipos de consignas se presentan en estos manuales?**

Con el fin de poder responder esta interrogante, que coincide con el primer objetivo específico de esta investigación, se elaboró la

*Tabla 2*, basada en los aportes de diferentes autores y autoras para caracterizar las consignas, que permitió enmarcar cómo se organizan las propuestas didácticas y a qué tipología responden las que predominan. Se seleccionaron cuatro aspectos: el primero se vinculó a su ubicación con respecto al desarrollo del tema a analizar; el segundo se refirió a su formulación en cuanto a si su redacción es imprecisa u orientadora de las tareas que va a tener que realizar el estudiantado; el tercer aspecto se relacionó con las diferentes resoluciones esperadas o inferidas, que se operacionalizaron en concretas, secuenciadas o significativas; y el cuarto o último aspecto hizo referencia a la modalidad de su planteo, sea esta individual o grupal.

Importa señalar que el estudio se realizó mediante la selección de dos temáticas presentes en los tres manuales: “El agua” y “Un mundo globalizado y desigual”; ambas representan ejemplos de diferentes dinámicas: la primera vinculada a la naturaleza y la segunda a aspectos económicos y sociales según la construcción curricular.

A partir de lo interpretado de este análisis se pudo observar:

a) Coincidiendo con el desarrollo del apartado anterior, la formulación de las consignas se ubica al cierre de cada tema o subtema dentro del manual en forma casi generalizable. Esta situación indicó que las propuestas para el estudiantado pueden ser resueltas a partir del desarrollo de los contenidos y no antes o en su transcurso; se establece una asociación directa

entre el conocimiento y las consignas que pautan el accionar de las y los estudiantes: conocimiento-hacer o responder.

b) Resulta de suma importancia reflexionar sobre aspecto, ya que como lo mencionan Espósito *et al.* (2010) las consignas deben ser claras y precisas en relación con su planteo y a lo que se requiere que realicen y piensen las y los estudiantes; esto guiará su accionar, de otra forma resultarán obstaculizantes en cuanto a su resolución. La orientación sobre los procesos de aprendizaje debería ser explícita y estar presente a través del léxico utilizado y la extensión de su explicación.

La imprecisión en la formulación de las consignas en los capítulos de los manuales analizados está presente en la mayoría de las actividades, lo que incide de forma directa en las posibilidades de comprensión de los enunciados por parte del estudiantado en relación con: los contenidos y conceptos que están implicados; la escasa explicación orientadora de cómo responder; la forma en que la que los y las estudiantes podrán llevarla a cabo —ya que en escasas ocasiones se menciona si lo deben realizar en forma escrita u oral—; la falta de explicitación de la intencionalidad que hay en el hacer la tarea —no se han encontrado especificaciones en las consignas que refieran a para qué deben resolverlas y en muy pocos casos hay claridad en el cómo—, es decir, los propósitos de las consignas no se explicitan. En muchos de los casos analizados esta imprecisión también radica en los vocablos y conceptos disciplinares utilizados en la formulación del enunciado, lo que puede incidir directamente en su resolución, así como que únicamente con la lectura del manual no se logre la respuesta.

Este aspecto no favorece la relación del rol de las consignas con la construcción del conocimiento. Asimismo, cabe señalar la importancia que tiene su formulación para que se constituyan en un elemento facilitador de enseñanza. Escribir las consignas exige del profesorado planificación y revisión, pues son fundamentales para el logro de los aprendizajes.

c) En cuanto a las resoluciones esperadas a partir de las consignas propuestas, se observó que en los cuestionarios principalmente se solicitan respuestas concretas, reproductivas, en general vinculadas al desarrollo temático del manual, que apuntan a una repetición de la información y exigen escasa complejidad cognitiva para el estudiantado. Este tipo de consignas no logra ser atractiva ni desafía intelectualmente a las y los estudiantes, tampoco queda claro que a través de ellas se incentive la apropiación conceptual ni la comprensión del conocimiento abordado.

Las consignas procesuales no predominan en estos manuales; cuando están presentes poseen una doble característica: en algunos casos sus constituyentes tienen escasa relación entre sí y en otros, la insuficiente claridad de su formulación no actúa como orientadora de los “pasos” que deben realizar las y los estudiantes para concretar la tarea. Considerando las consignas como textos instruccionales, en varios ejemplos, estas instrucciones no logran explicitar debidamente en el enunciado las acciones del estudiantado. Cuanto más detallada sea la propuesta en cada uno de sus “pasos”, mayor orientación tendrán las y los estudiantes sobre las actividades mentales que pondrán en práctica.

Las propuestas con mayor significatividad, que apelan a resoluciones creativas por parte del estudiantado, son muy escasas. Hay pocos ejemplos de enunciados que promuevan los conflictos cognitivos, los intercambios de opinión, la aplicación del conocimiento a nuevas situaciones, o las argumentaciones fundamentadas. En general la creatividad está poco incentivada en las diferentes propuestas.

d) La modalidad de resolución individual predomina sobre la grupal. Se hace hincapié en consignas que favorecen el trabajo individual; planteadas de esta forma también pueden formar parte de procesos de evaluación en relación con la información implicada y las posibilidades personales del estudiantado de lograr la realización de las tareas.

Las propuestas de resolución grupal cada vez adquieren mayor importancia en la enseñanza, ya que estimulan el trabajo colaborativo, el intercambio de opiniones, el apoyo frente a las dificultades junto con pares, las argumentaciones formativas, entre otras actividades. Constatar que este tipo de consignas constituye una minoría en los manuales vigentes es de alguna forma advertir que se están dejando de favorecer construcciones de aprendizajes más sólidas: se aprende más junto con otros y otras.

Por lo expuesto, se considera que un importante número de consignas presentes en los capítulos analizados en estos manuales son de difícil resolución para el estudiantado.

### **Consignas, estrategias y procesos cognitivos: una trilogía didáctica relevante**

Este análisis da respuesta a otro de los objetivos específicos propuestos en esta investigación, ya que cada consigna actúa como orientadora de las estrategias de aprendizaje y las demandas cognitivas que se espera que desarrollen las y los estudiantes.

A partir del análisis se destacan tres aspectos que muestran el vínculo estrecho existente entre consignas, estrategias y procesos cognitivos, que resulta importante considerar:

a) Cada consigna actúa como mediadora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; a través de ellas se ponen en juego las estrategias de enseñanza que deberán orientar los procesos cognitivos del estudiantado.

b) Las estrategias de enseñanza son seleccionadas intencionalmente por quienes las elaboran, son procedimientos o secuencias de acciones que se espera realicen las y los estudiantes y acompañan los contenidos disciplinares a enseñar. Su aplicación requiere de su conocimiento al momento de ser empleadas, por lo cual el estudiantado debe conocerlas y saber operar con ellas.

c) En relación con las estrategias de enseñanza que se propongan a través de las consignas, variarán los procesos de pensamiento que estén implicados, que podrán exigir una baja o alta dificultad cognitiva al momento de realizar la tarea.

Con la finalidad de describir las estrategias de aprendizaje y los procesos cognitivos que están presentes en las consignas de los manuales, se desagregó dicha categoría de análisis de la forma especificada en la Tabla 3: estrategias de adquisición; de interpretación, análisis y comprensión y estrategias de comunicación; al mismo tiempo, se evidenciaron los procesos cognitivos que estas promueven.

Al analizar las estrategias de enseñanza predominantes en las consignas escolares en los manuales, se observó que están presentes —en mayor o menor proporción— todas las que se plantearon anteriormente.

Entre las consignas que involucran adquisición de información, varias están referidas a la reproducción de la información del manual, por lo que exigen un menor nivel cognitivo por parte del estudiantado. En otros casos, se alude a requerimientos más complejos al tener que averiguar o buscar determinada información; sin embargo, en estos enunciados no se guía a las y los estudiantes en la adquisición de habilidades para que puedan aplicarlas a otras situaciones similares. Buscar implica saber dónde seleccionar las fuentes más apropiadas siguiendo un criterio, identificar la información relacionada con la tarea a realizar y presentarla para su comunicación ordenada y organizada. En general, o se tiende a estrategias que demandan una

respuesta enunciativa, concreta, o no se les señalan los procesos que deben seguir para llegar al conocimiento o contenido de forma reflexiva.

Las estrategias que se vinculan con la interpretación, el análisis y la comprensión también están presentes; sin embargo, en la mayoría de los casos no se explicita en las consignas cómo se deben llevar a cabo estas tareas. Las exigencias cognitivas son mayores, pero los enunciados carecen de la orientación que favorecería la resolución. Estrategias de interpretación y análisis se vinculan con lecturas cartográficas, pero en muchos casos estos materiales didácticos carecen de sus elementos básicos, por lo cual su potencialidad como estrategia de aprendizaje queda diluida. Son muy escasas las consignas que aluden a la comparación entre conceptos o fenómenos, la aplicación a nuevas situaciones, la comprensión de diferentes discursos o el establecimiento de conexiones de información, donde las exigencias cognitivas deberían ser mayores. La necesidad de que los enunciados orienten al estudiantado en la forma de aplicar estas estrategias está ausente en las propuestas, por lo cual, sin una orientación para poder resolverlas y sin estar explícitas las operaciones cognitivas implicadas, solo se propenderá a reproducir información sin apropiarse de nuevos conocimientos o establecer nuevas conexiones.

Las estrategias relacionadas con la comunicación de forma explícita están escasamente ejemplificadas en los enunciados. A modo de ejemplo, se propone la elaboración de esquemas, informes o cuadros, pero en general, hay pocas que explicitan las resoluciones a través de la escritura o la oralidad. El desarrollo de la oralidad es sumamente importante ya que para ello el estudiantado debe organizar la información y seleccionar la forma de comunicarla de forma argumentada; de manera similar está implicada la escritura: elaborar un texto explicativo o argumentativo debe ser enseñado para que se constituya en una apropiación de dicha estrategia. En este mismo contexto, no se observaron estrategias que mencionen otras formas de comunicación como las que pueden implicar uso y construcción de gráficos, dibujos, viñetas, u otros recursos expresivos, que exigen una mayor complejidad cognitiva para su resolución.

Las estrategias que propician la metacognición están ausentes en los dos capítulos relevados de los tres manuales. La reflexión consciente en relación con las decisiones que debe tomar cada estudiante para resolver una consigna posibilita el desarrollo y la apropiación de nuevas habilidades y de conocimientos más profundos y no meramente superficiales. Supone también reconocer los procesos mentales que se deben utilizar para resolver diferentes tareas y

reconocer los cambios que se producen a partir del conocimiento aprendido. La autoevaluación tampoco está presente en estas consignas.

### **¿Presencia o ausencia de una Geografía renovada y problematizadora?**

Esta interrogante se vincula con el objetivo de identificar los diferentes niveles de presencia o no de este abordaje de la Geografía en los planteos didácticos presentes en los manuales. La problematización como estrategia está referida a la enseñanza y a los aprendizajes centrados en la solución de problemas auténticos, al método de proyectos de indagación, al análisis de casos y simulaciones situadas, a los trabajos en equipos cooperativos y al aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Analizar su presencia en las consignas de los manuales permitió reconocer en las propuestas algunas de las formas de hacer y de pensar la disciplina que le proponen sus autores y autoras al estudiantado de primer año.

Referirse a la estrategia de problematización implica, entonces, presentar los problemas didácticos como desafío y conflicto cognitivo para las y los estudiantes; pensar en problematizar desde la enseñanza obliga a precisar los conceptos y las relaciones que subyacen a una determinada cuestión analizada desde alguna perspectiva teórico-conceptual (Castro y Minvielle, 2010). Gurevich (2005) agrega, siguiendo el pensamiento de Audigier:

[...] podemos decir que la potencialidad pedagógica del tratamiento de problemas en geografía puede apreciarse, por un lado, al trabajar, de forma integral y no forzada, sobre la base de la siguiente tríada: a) los datos, la información, los puntos de referencia; b) las nociones, los conceptos y las teorías; c) los métodos, la lectura, la observación directa e indirecta, el análisis, la elaboración, la comunicación. (p.36)

En un total de 60 consignas analizadas en los tres manuales, se observó que 43 de ellas poseen un nivel bajo de presencia de una Geografía renovada y problematizadora y la mayoría de las estrategias de enseñanza que están implicadas son de escasa reflexión cognitiva. Con un nivel medio se han identificado 17 consignas que se vinculan a problemas utilizados como contenido y en menor medida con situaciones problema y sus exigencias cognitivas en relación con las estrategias de enseñanza son variables. Con un nivel alto de presencia, es decir, aquellas que implican la problematización como estrategia metodológica y como favorecedora de conflictos cognitivos, no se han identificado consignas: están ausentes en los tres manuales analizados.

Con la finalidad de profundizar en estos tres niveles de análisis, se observó:

- Bajo nivel de problematización en las consignas: se presenta en consignas que poseen cierta relación con temáticas presentadas como contenidos problematizados, por ejemplo, a través de una pregunta o haciendo referencia específica a un tema abordado como tensión o conflicto socio-ambiental, pero los enunciados no promueven estrategias que se vinculen con un aprendizaje significativo. Se proponen varios ejemplos con contradicciones entre las exigencias cognitivas que debería realizar el estudiantado y su relación con el enunciado: hay propuestas que exigen comprensión y transformación del conocimiento, pero carecen de explicitación sobre las tareas y la reflexión sobre lo que se aprende está escasamente evidenciada.

La imprecisión en la formulación de las consignas es un obstáculo de importancia a la hora de su resolución: *averigua, investiga, plantea, actúa*, por ejemplo, implican acciones que deberían ser guiadas con claridad para la búsqueda y utilización de diversas fuentes de información, así como para la explicación y explicitación de diferentes formas de resolución que puedan fomentar un aprendizaje significativo. En acuerdo con lo señalado por Gurevich (2005), se pierde potencialidad pedagógica al no estar presente la tríada mencionada por la autora, a lo que se suma que la situación considerada como problema carece de complejidad interna para ser abordada como tal. Este tipo de consignas es el que predomina en los manuales.

- Nivel medio de problematización en las consignas: los contenidos abordados como problemas en sí están presentes en los tres manuales analizados, pero aparecen planteados de diferentes formas: en los títulos, en el desarrollo de los textos que acompañan las consignas o en “documentos” de apoyo. Las estrategias de enseñanza involucradas son variadas, en algunos casos son explicitadas y otras están implícitas en los enunciados. Algunas refieren a la observación, búsqueda y selección de información: *observa, busca, averigua, describan*; otras se relacionan con la interpretación y el análisis: *explica, compara* y, en menor proporción, se especifican algunas formas de comunicación como *elabora, redacta*; las exigencias cognitivas también varían de acuerdo al esfuerzo demandado a las y los estudiantes en el proceso de resolución.

Importa aclarar que las consignas que promueven la comprensión de significados, el análisis reflexivo, la elaboración de hipótesis argumentadas, la toma de decisiones, la resolución de situaciones o la selección de alternativas son muy escasas. Los enunciados en general son poco precisos y muy generales; se parte del supuesto de que el estudiantado tiene incorporadas ciertas habilidades y procedimientos que le permiten resolver las consignas, sin

explicitar los pasos que debería dar para poder resolver actividades tan complejas como investigar o explicar. Pocos escenarios involucrados en estos planteos son próximos a las realidades del estudiantado o son presentados a partir de sus propias experiencias, lo que se constituye en otro obstáculo que puede disminuir el interés, el involucramiento y la búsqueda de respuestas o posibles soluciones frente a una situación problema. Con escasa claridad aparecen implicados en los enunciados los actores que construyen los territorios, las diferentes escalas de análisis desde las cuales se pueden abordar los problemas desde la Geografía, su complejidad, historicidad y pluralidad. En menor proporción que en el nivel anterior, se pudieron identificar algunas consignas que se vinculan a este tipo de propuestas.

- Nivel alto de problematización en las consignas. La esencia de estas consignas implica considerar una doble vertiente: el planteo de presentar problemas didácticos como desafío cognitivo. Las estrategias de enseñanza que facilitan este tipo de enseñanza no están presentes en los capítulos de los manuales analizados así como tampoco se logró identificar la construcción didáctica que involucra un proceso de problematización: la definición de conceptos y las relaciones implícitas en una cuestión determinada abordada desde alguna perspectiva teórico-conceptual (Castro y Minvielle, 2010). La significatividad de los temas queda diluida frente a consignas que alejan al estudiantado de un proceso activo en el que pueda resolver cuestiones, generar experiencias, reestructurar lo que ya sabe para construir un nuevo conocimiento (Zárate, 1995). Las propuestas significativas posibilitan trascender la repetición y la memorización de contenidos inconexos, con ellas lo aprendido cobra un nuevo significado y permite entender sus posibilidades de aplicación y relevancia. Cuanto mayor sea la implicancia cognitiva y afectiva que se logre en el estudiantado a partir de los enunciados de las consignas y de las temáticas propuestas, mayor va a ser la retención, comprensión e internalización de los procesos realizados. Favorecer la metacognición a través de la solución de problemas en la enseñanza de la Geografía posibilita la apropiación consciente por parte del estudiantado no solo de contenidos conceptuales, sino también procedimentales, técnicos y estratégicos.

A partir del desarrollo realizado y del análisis de la información de la Tabla 4, se pudo inferir que los porcentajes de presencia de problematización en las consignas escolares en cada uno de los temas desarrollados en los manuales, analizados en forma comparativa, no presenta variaciones sustanciales.

En relación con el tema “El agua”, se observó que superan el 50 % en los tres manuales las consignas escolares consideradas de bajo nivel de problematización, por tanto, son las que predominan. En valores que van como máximo del 37,5 % identificado en el Manual A y en un mínimo del 25 % en el Manual B, se ubican las consignas con un nivel medio de problematización; mientras que con un nivel alto no se hallaron consignas escolares representativas de este tipo de estrategia didáctica.

En cuanto al tema “Un mundo globalizado y desigual”, se constató que el Manual A presenta un porcentaje alto (más del 80 %) de sus consignas identificadas como de nivel medio, mientras que en los manuales B y C los valores mayores (que se ubican en el primero en el 100 % y en el segundo, en más del 80 %) coinciden con el nivel bajo de presencia de consignas que presentan la problematización como estrategia.

Los datos considerados permitieron confirmar las conclusiones expuestas anteriormente en cuanto a la ausencia de consignas escolares que propongan planteamientos didácticos problematizadores para el estudiantado en estos temas analizados de los tres manuales. Esta constatación permitió evidenciar un alejamiento de las propuestas en relación con la presencia de la enseñanza de una Geografía renovada según los desarrollos teóricos explicitados.

Complementando los aspectos anteriormente desarrollados y teniendo en cuenta que uno de los planteos esenciales de la presente tesis es identificar la presencia de una Geografía renovada en los manuales escolares, se elaboraron tres niveles en relación con el porcentaje total de consignas escolares problematizadoras —que se definen como adecuados para esta investigación— para que se considere representativo un manual de este abordaje didáctico disciplinar.

Los manuales que superen el 60 % de las consignas escolares problematizadoras se considera que presentan un nivel alto, los que poseen entre el 30 % y el 59 % de consignas vinculadas a la problematización corresponden a un nivel medio y aquellos que poseen del 0 % al 29 % de consignas vinculadas a la problematización se consideran con un bajo nivel de presencia de una Geografía renovada.

Aplicando estos criterios a cada uno de los tres manuales analizados en los dos temas de la muestra y teniendo en consideración los datos explicitados en la Tabla 4, se pudo concluir: el manual A presenta un nivel medio de consignas vinculadas a la problematización como

estrategia didáctica, mientras que los manuales B y C poseen un nivel bajo de consignas problematizadoras, en tanto la mayoría de sus consignas están escasamente relacionadas con esta estrategia didáctica.

### **Algunas reflexiones y consideraciones finales**

En relación con lo observado en el análisis y en el desarrollo de las conclusiones planteadas anteriormente, se realizaron algunas consideraciones generales.

La mayoría de las consignas se ubican en el cierre de los capítulos; su formulación es predominantemente imprecisa para el estudiantado; promueven resoluciones concretas y generales y escasamente se vinculan a propuestas creativas y significativas; muy pocas de ellas son procesuales. Al mismo tiempo, predominan los enunciados de resolución individual y las que son grupales no especifican la forma de trabajo que deberían realizar las y los estudiantes.

Estas consideraciones inciden directamente en las posibles interpretaciones que haga el estudiantado de las tareas que debe realizar —máxime teniendo en cuenta que cursa el primer año del ciclo secundario de formación—: al presentarse de manera desconectada entre sí, las consignas descomponen el conocimiento de forma segmentada. Esta situación condiciona la posibilidad de lograr miradas más integradas de los temas a abordar. Asimismo, al carecer muchas de ellas de las orientaciones necesarias para ser resueltas, o bien se transforman en obstaculizadoras de las tareas, o se convierten en meramente reproductivas de información. Las consignas poseerán mayor relevancia cuanto más significativas sean para el estudiantado.

Por otra parte, en cuanto a las estrategias de enseñanza involucradas, si bien son diversas, son muy pocas las que favorecen la reflexión, la argumentación autónoma, la construcción de nuevos conocimientos. La explicación causal está presente en pocas propuestas, al igual que la búsqueda de relaciones, el análisis y la identificación de analogías, así como las consignas que se vinculen con la selección y jerarquización de diferentes fuentes de información. El desarrollo de este tipo de estrategias es fundamental para el abordaje de la disciplina actual; para su comprensión y para construir nuevos conceptos, se considera necesario favorecer acciones por parte del estudiantado que posibiliten identificar diferentes visiones del mundo, contrastar posiciones, establecer relaciones entre territorios y sociedades, descubrir cambios y permanencias, entre otras.

También es importante destacar el rol de la presencia de estrategias directamente vinculadas con los principios metodológicos de la Geografía y con diversos procedimientos como observar, describir, localizar, identificar causas y escalas en los fenómenos, así como lograr construir generalidades y síntesis. Si bien estos principios están presentes en varias consignas, en muy pocos casos se relacionan con enseñar a construir interrogantes y respuestas sobre lo que aún no se sabe, formular hipótesis, comunicar conclusiones argumentadas; estas propuestas favorecerían procesos de pensamiento complejos y reflexivos.

La presencia de consignas que impliquen la problematización como estrategia y que promuevan desafíos cognitivos en el estudiantado están ausentes en los capítulos analizados en estos manuales, así como tampoco están presentes aquellas que proponen la metacognición; ambos aspectos se consideran de especial relevancia para el curso del primer año del CB: formular las consignas escribiendo explícitamente los procesos de pensamiento que se deben realizar posibilita adquirir conciencia de su uso. Sería relevante y recomendable que los manuales escolares presentaran un nivel alto (60 % o más) de consignas escolares planteadas desde un abordaje problematizador para considerarse representativos de esta metodología de enseñanza.

Por último, se considera importante reflexionar que el abordaje temático desde una Geografía renovada y problematizadora propone temas complejos que deben ser analizados desde diferentes escalas y que requieren el desarrollo de un pensamiento complejo. Las propuestas didácticas deberían reflejar y acompañar dichas transformaciones.

### Referencias bibliográficas

- Abela, Jaime Andréu (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmF4aXNhbmFsaXNpc3xneDoyMWRiOWNjY2JhZWMOYTc>
- Achilli, Elena (2009). *Módulo: Taller de investigación*. [Impreso]. Montevideo, Uruguay: IPES.
- Achkar, Marcel; Domínguez, Ana y Pesce, Fernando (2011). *El pensamiento geográfico en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: LDSGAT.
- Adúriz-Bravo, Agustín e Izquierdo, Mercé (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 1, n.º 3, pp. 130-140. Recuperado de [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_3\\_1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_3_1.pdf)
- Alves, Marlucy y Martínez Bonafé, Jaume (2009). El currículum: las presencias y las ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 389, pp. 84-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2935264>
- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- Area Moreira, Manuel (2000). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En Juan Escudero (coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, pp. 189-208. Madrid, España: Síntesis. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5521>
- Audigier, François (1992). Pensar la Geografía escolar: un reto para la didáctica. *Documents d'anàlisi geogràfica*, n.º 21, pp. 15-33.
- Azcona, Maximiliano; Manzini, Fernando y Dorati, Javier (2013). *Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en Psicología*. IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Plata, noviembre de 2013. La Plata, Argentina: Instituto de Investigaciones en Psicología-Facultad de Psicología-Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45512/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45512/Documento_completo.pdf?sequence=1)

- Benejam, Pilar (1996). La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 9, pp. 7-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=183793>
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes (org.) (1998). *O saber histórico na sala de aula*. Sao Paulo, Brasil: Contexto. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/43624295/O-Saber-Historico-na-Sala-de-Aula>
- Camelo González, Martha Judith (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación*, vol. 15, n.º 2, pp. 58-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661410>
- Carbone, Graciela (dir.) (2001). *El libro de texto en la escuela: textos y lecturas*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Castro, Hortensia y Minvielle, Sandra (2010). El rol de los problemas en la elaboración de contenidos escolares de geografía. Reflexiones desde la reforma educativa en Argentina. *Documents d'anàlisi geogràfica*, vol. 56, n.º 2, pp. 267-286.
- Cavalcanti de Souza, Lana (2006). *Geografía, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo, Brasil: Papyrus.
- Cintas Serrano, Rosa (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la Escuela*, n.º 40, pp. 97-106. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60186/Actividades%20de%20ense%C3%B1anza%20y%20libros%20de%20texto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Córdova, Doris (2012). El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica: aproximación a un análisis. *Investigación y Postgrado*, vol. 27, n.º 1, pp. 195-222. Recuperado de [https://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=cordoba+doris+el+texto+escolar+desde+una+perspectiva+didactico+pedag%C3%B3gica&btnG=#d=gs\\_cit&p=&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3ApcLmFKVmEwEJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des](https://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=cordoba+doris+el+texto+escolar+desde+una+perspectiva+didactico+pedag%C3%B3gica&btnG=#d=gs_cit&p=&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3ApcLmFKVmEwEJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des)
- Choppin, Alain (1992). *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*. París, Francia: Hachette Education.
- Choppin, Alain (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 13, n.º 29-30, pp. 207-229. Recuperado de

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/7515/6918>

Díaz-Barriga, Ángel (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México DF, México: UNAM. Recuperado de [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf)

Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México DF, México: Mc Graw-Hill Interamericana. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-la-vida.pdf>

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, 2ª ed. México DF, México: Mc Graw-Hill Interamericana. Recuperado de <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Domínguez, Ana y Pesce, Fernando (2002). La enseñanza de la Geografía. *Revista Educación del Pueblo* n.º 88, pp. 14-23. Montevideo, Uruguay: Rosgal.

Domínguez, Ana y Pesce, Fernando (coord.) (2015). *Enfoques Didácticos desde la(s) Geografía(s) 3*. Montevideo, Uruguay: ANEP-Consejo de Formación en Educación-Departamento de Geografía.

Espósito, Sergio; Barrera, Marisa; Gallo, María Regina; Martínez, Verónica; Ocampo, María y Tagliavini, Gabriela (2010). *Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de [http://www.fundaciongeb.org.ar/ecomunitaria/publicaciones/consignas\\_cs\\_sociales.pdf](http://www.fundaciongeb.org.ar/ecomunitaria/publicaciones/consignas_cs_sociales.pdf)

Fernández Caso, María Victoria (2008). Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares. En *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, pp. 26-30. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/196.htm>

- Fernández Caso, María Victoria y Gurevich, Raquel (coord.) (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Gallart, María Antonia (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. En Floreal Forni, María Antonia Gallart e Irene Vasilachis. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, pp. 107-151. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- García de la Vega, Alfonso (2011). Adquisición de conceptos básicos en geografía mediante el aprendizaje basado en problemas. *Revista Geográfica de América Central*. Número Especial EGAL, 2011, II Semestre 2011, pp. 1-18.
- Goodson, Ivor (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Gurevich, Raquel (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Bonafé, Jaume (1994). Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica. En Félix Angulo y Nieves Blanco (coord.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, España: Aljibe.
- Martínez López, José (2004). “Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social”. Asesorías del área de investigación. México DF, México: Universidad Mesoamericana. Recuperado de <http://mx.geocities.com/seguimientoycapacitacion>
- Monereo, Carles; Pozo, Juan Ignacio y Castelló, Montserrat (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (coord.), *Psicología de la educación escolar*. Madrid, España: Alianza, pp. 211-258.
- Moya Pardo, Constanza (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística hispánica*, n.º 11, pp. 133-152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324358>
- Muñoz, Silvia; Suárez, Analía y Ponce, María (2015). “Las consignas escolares como enunciados mediadores de los aprendizajes. Primeras aproximaciones”. Ponencia presentada en la VIII Jornadas Nacionales y 1<sup>er</sup> Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado “Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas”. Mar del Plata, Argentina. Recuperado de

<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/munoz.pdf>

- Nin, María Cristina (2015). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad". *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 11. La Pampa, Argentina: Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de [https://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=anijovich+en+nin+anuario+de+la+facultad+de+ciencias+humanas&btnG=](https://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=anijovich+en+nin+anuario+de+la+facultad+de+ciencias+humanas&btnG=)
- Osembach, Gabriela (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, n.º 2, pp. 115-132.
- Parra, Doris (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Antioquía, Colombia: Ministerio de Protección Social-Servicio Nacional de Aprendizaje.
- Pozo, Juan Ignacio y Postigo, Yolanda (1994). La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria. En Juan Ignacio Pozo *et al.*, *La solución de problemas*, pp. 180-212. Madrid, España: Santillana.
- Prendes Espinosa, María Paz (2001). Evaluación de manuales escolares. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n.º 16, pp. 77-100.
- Quinquer, Dolors (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, n.º 40, pp. 7-22.
- RAE (2014). *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española*. [en línea]. Disponible en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Rigo, Daiana Yamila (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes: desafío educativo. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, n.º 6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4665727>
- Rodríguez Lestegás, Francisco (2002). Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.*, n.º33, pp. 173-186. Recuperado de <http://age.ieg.csic.es/33/3310.pdf>
- Sáiz Serrano, Jorge (2011). Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 25, pp. 37-64.
- Santos, Milton (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, España: Oikos-Tau.

- Siede, Isabelino (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Taylor, Stephen John y Bogdan, Robert (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Tosi, Carolina (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, vol.39, n.º 2, pp. 469-500.
- Travé, Gabriel y Pozuelos, Francisco (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares: a modo de presentación. *Investigación en la Escuela*, n.º 65, pp. 3-10.
- Villa, Adriana (2009). “La construcción didáctica como forma y parte de los contenidos a enseñar”. *Memoria Académica: Universidad Nacional de la Plata*. Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. XI Jornada de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía.
- Zárate Martín, Antonio (1995). Aprendizaje significativo y geografía de las representaciones mentales. *Anales de la Geografía de la Universidad Complutense*, n.º 15, pp. 831-840.  
Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC9595220831A/31633>
- Zenobi, Viviana (2009). Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar. En Mónica Insaurreal de (coord.), *Ciencias Sociales: líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

### **Documentos curriculares prescriptos y editorializados**

- Consejo de Educación Secundaria (2006). *Programa de Geografía, 1<sup>er</sup> Año, Ciclo Básico, Reformulación 2006*. Montevideo, Uruguay: CES.
- Manual A (2014). Nielli, Jacqueline y Roberto de Souza Rocha (lectura crítica) (2014). *Geografía 1 Tu mundo*. Conexiones. Montevideo: Santillana.
- Manual B (2008). Cassi, Ignacio; Gladys Castro; Andreini, Boris; Carreño, Valeria; Ferrari, Cecilia; González, Elisa y Umpiérrez, Lorena (2008). *Territorios en construcción 1*. Montevideo, Uruguay: Contexto.

Manual C (2016). Bruschi, Rita; Cutinella, César; Domínguez, Ana y Pesce, Fernando  
(2016). *Geo 1 El Mundo*. Montevideo, Uruguay: Contexto.