

PILAR BENEJAM y JOAN PAGÈS (Coord.)
PILAR COMES, DOLORS QUINQUER

ENSEÑAR Y APRENDER CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

6

ice

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

TÍTULOS PUBLICADOS

- 1 **La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria.**
Carlos Lomas (Coord.)
- 2 **Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria.**
Manuel de Puelles (Coord.)
- 3 **La atención a la diversidad en la Educación Secundaria.**
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)
- 4 **Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria.**
Luis Cifuentes y J. M.ª Gutiérrez (Coord.)
- 5 **La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria.**
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
- 6 **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.**
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)

ice

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

CUADERNOS
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
EDUCACIÓN SECUNDARIA

6

PILAR BENEJAM y JOAN PAGÈS (Coord.)

PILAR COMES,
DOLORS QUINQUER

ENSEÑAR Y APRENDER
CIENCIAS SOCIALES,
GEOGRAFÍA E HISTORIA
EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA

ICE / HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, José M^a Gutiérrez,
Francesc Segú.

Primera Edición: Abril 1997
Segunda Edición: Abril 1998

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona
Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona
© Pilar Benjam y Joan Pagès
© Pilar Comes (Capítulo VIII)
© Dolors Quinquer (Capítulos V y VI)
I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori
Depósito legal: B-18.532-1997
I.S.B.N.: 84-85840-55-0
Impreso en Editorial-Gráficas Signo, S.A.
Carretera de Cornellà, 140, 2a. planta
08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona) – España

Índice

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES.	
<i>Joan Pagès</i>	15
1. La enseñanza de la Geografía y de la Historia	16
2. El currículo de la LOGSE	18
3. El currículo del Conocimiento del Medio en la Educación Primaria	19
4. El currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Enseñanza Secundaria Obligatoria	22
5. El currículo de Ciencias Sociales del Bachillerato	26
Actividades	28
CAPÍTULO II. LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.	
<i>Pilar Benejam</i>	33
1. Las tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la segunda mitad del siglo XX	34
1.1. La tradición positivista en la Didáctica de las Ciencias Sociales	34
1.2. La tradición humanista o reconceptualista en Didáctica de las Ciencias Sociales	37
1.3. La concepción crítica de la ciencia y de las Ciencias Sociales	40
1.4. El impacto del pensamiento postmoderno	42
2. Las finalidades de las Ciencias Sociales. La educación para la democracia	45
2.1. Consideraciones generales	45
2.2. Los valores democráticos	46
Actividades	49

CAPÍTULO III. LAS APORTACIONES DE TEORÍA SOCIO-CULTURAL Y CONSTRUCTIVISTA A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. <i>Pilar Benejam</i>	53
1. Una teoría constructivista del aprendizaje. El conocimiento como producto social y como constructo personal	55
1.1. La importancia del contexto en la construcción del conocimiento.....	55
1.2. La relevancia de la percepción de los alumnos en el proceso de aprendizaje	56
1.3. El papel del profesor o profesora en el proceso de aprendizaje.....	57
2. El proceso de aprendizaje	57
2.1. La exploración de los constructos previos	58
2.2. La introducción de nuevos conocimientos y su reestructuración	59
2.3. Aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas	61
3. La interacción en el aula como base del proceso didáctico	62
3.1. El discurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales	63
3.2. La transferencia de responsabilidades en el sistema didáctico	65
Actividades	67
CAPÍTULO IV. LA SELECCIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS SOCIALES. <i>Pilar Benejam</i>	71
1. Los contenidos de Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria	73
2. La Transposición Didáctica o Didáctica de las Ciencias Sociales.....	74
3. Los contenidos conceptuales	77
3.1. La selección de conceptos transdisciplinares o conceptos clave paradigmáticos	77
3.2. Los contenidos conceptuales. La selección de los conceptos disciplinares	81
4. Los contenidos procedimentales.....	83
5. Los contenidos del currículo: Los valores, actitudes y normas	84
6. Un instrumento para la organización de los contenidos: el mapa conceptual.....	86
7. La secuenciación de los contenidos	88
7.1. La secuenciación según la teoría de la elaboración	90
Actividades	94
CAPÍTULO V. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: LOS MÉTODOS INTERACTIVOS. <i>Dolors Quinquer</i>	97
1. ¿Qué estrategias o métodos de enseñanza predominan en las aulas de Geografía o Historia? ¿Cómo se perciben los aspectos metodológicos entre los diversos colectivos implicados en la docencia de las Ciencias Sociales?	98

2. Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Su relación con otros componentes del modelo didáctico.....	99
2.1. Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.....	99
2.2. Los componentes de un modelo didáctico.....	101
3. Las estrategias de enseñanza desde la perspectiva de la interacción.....	102
3.1. Los métodos expositivos.....	104
3.2. Los métodos interactivos.....	106
3.2.1. El método de caso.....	110
3.2.2. Las simulaciones.....	111
3.2.3. El trabajo por proyectos.....	114
3.3. Métodos de aprendizaje individual.....	115
4. Las estrategias de enseñanza y la construcción del conocimiento.....	118
Actividades.....	119
CAPÍTULO VI. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CIENCIAS SOCIALES. <i>Dolors Quinquer</i>.....	123
1. De una evaluación entendida como calificación a una evaluación como instrumento de aprendizaje.....	124
2. La evaluación al servicio del aprendizaje: Reflexiones, ejemplos e instrumentos para su puesta en práctica.....	128
Actividades.....	148
CAPÍTULO VII. LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL. <i>Joan Pagès</i>.....	151
1. La formación del pensamiento social en la enseñanza secundaria.....	152
1.1. Obstáculos en la formación del pensamiento social del alumno.....	153
1.2. ¿Cómo enseñar a pensar socialmente la realidad?.....	156
2. La complejidad del conocimiento social.....	157
3. El pensamiento crítico y la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.....	160
Actividades.....	164
CAPÍTULO VIII. LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE ESPACIO. <i>Pilar Comes</i>.....	169
1. Es espacio como dimensión del conocimiento social y objeto de enseñanza-aprendizaje.....	170
2. La didáctica de la geografía y “sus falsas disyuntivas espaciales”.....	170
2.1. ¿Las capacidades espaciales son genéticas o se aprenden?.....	171
2.2. La disyuntiva sobre el objeto de enseñanza: ¿saber geografía o aprender a ser geógrafo?, ¿aprender a observar el espacio o aprender a pensar el espacio para cambiar la sociedad?.....	175
2.3. La disyuntiva en torno a la escala del espacio geográfico objeto de estudio.....	181

3. ¿Cuál es el papel de los mapas en el proceso de enseñar a pensar el espacio?.....	183
Actividades	187
CAPÍTULO IX. EL TIEMPO HISTÓRICO. Joan Pagès	189
1. La enseñanza de la historia	190
1.1. La concepción hegemónica de la historia y del tiempo histórico en la enseñanza	191
1.2. La investigación educativa sobre el aprendizaje del tiempo histórico y la adquisición de la conciencia de temporalidad	194
2. Una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.....	197
Actividades	206
CAPÍTULO X. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Joan Pagès	209
1. La situación actual	210
2. La investigación sobre el profesor de Ciencias Sociales	212
2.1. Las concepciones del profesorado acerca del significado de las ciencias sociales y de su enseñanza	214
2.2. Investigaciones sobre la programación de los profesores de ciencias sociales.....	216
2.3. Investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales	217
3. Las investigaciones sobre el alumno: qué sabe, qué aprende.....	220
3.1. Las representaciones sociales del alumno como punto de partida de la enseñanza de las ciencias sociales.....	220
3.2. Los problemas del aprendizaje de las ciencias sociales.....	222
Actividades	224
LECTURAS RECOMENDADAS	227
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
ÍNDICE TEMÁTICO	251

Introducción

La Didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina que se ocupa de la formación inicial y permanente del profesorado de Ciencias Sociales a fin de orientar su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta materia. Para ello, la Didáctica ha de disponer del conocimiento teórico y práctico necesario para dar respuesta, aunque sea tentativa, a las cuestiones fundamentales siguientes: ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales?, ¿qué enseñar?, ¿cómo hacerlo mejor?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

Las finalidades de las Ciencias Sociales y la selección de sus contenidos encuentran su fundamentación teórica en la epistemología de la ciencia o ciencias referentes, mientras que las respuestas a cómo enseñar y evaluar buscan su coherencia en los supuestos de las teorías socioculturales, en las teorías del aprendizaje y en el conocimiento pedagógico teórico y práctico. Sin embargo, en el caso de las didácticas específicas, todas estas aportaciones se integran en un cuerpo teórico distinto, que busca explicación para un determinado ámbito de fenómenos y cuyo criterio de racionalidad reside en su coherencia y en su aplicabilidad o capacidad de adaptarse a la función que ha de realizar en un contexto concreto. En conclusión, la Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con un campo de reflexión que le es propio porque se distingue del conocimiento científico en que integra lo pedagógico, y se diferencia de lo pedagógico en que integra la lógica, la semántica y la metodología de la ciencia referente. La Didáctica de las Ciencias Sociales también cuenta con un campo práctico único, que es el de la enseñanza y aprendizaje de esta materia en el contexto concreto del aula.

El libro que presentamos va dirigido, preferentemente, a los futuros profesores y profesoras de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Enseñanza

Secundaria, y también a los profesionales de la enseñanza que deseen actualizar sus conocimientos en esta área de conocimiento. La obra consta de diez capítulos en los que se desgranar los problemas más relevantes de la Didáctica de las Ciencias Sociales para su consideración y valoración.

El primer capítulo está dedicado al actual currículo de Ciencias Sociales en los niveles no universitarios. Se consideran sus antecedentes más inmediatos, los elementos básicos de su diseño y los contenidos que se proponen para la Educación Primaria, para la Secundaria Obligatoria y para los Bachilleratos.

En el segundo capítulo se presentan las tradiciones epistemológicas vigentes en el campo de las Ciencias Sociales y como cada una de ellas ha entendido la enseñanza y el aprendizaje. El análisis de los supuestos epistemológicos permite comprender las finalidades que se proponen en la enseñanza de las Ciencias Sociales, los criterios que rigen la selección de los contenidos, sus preferencias metodológicas y sus prácticas evaluativas; todo ello para llegar a demostrar la relatividad del conocimiento científico y la necesidad de proceder a su interpretación.

La significación epistemológica de los contenidos escolares se completa, en el capítulo tercero, con el análisis de las aportaciones de la teoría sociocultural y del constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Se habla de la relevancia del contexto en la construcción de los esquemas interpretativos, de la importancia de la percepción o de las reconstrucciones personales que hacen los alumnos de los nuevos aprendizajes y del papel del profesor, tanto en los procesos de andamiaje como en los procesos de comunicación y de transferencia de responsabilidades.

Las exigencias de la ciencia, las aportaciones epistemológicas, la teoría sociocultural y el constructivismo constituyen la base para establecer los criterios de selección y secuenciación de los contenidos. El capítulo cuarto trata del concepto de transposición didáctica o proceso de conversión del saber científico en saber capaz de ser enseñado y aprendido. También hace una amplia referencia a la definición de los conceptos clave que orientan la manera de mirar y entender el mundo y de los conceptos disciplinares. Finalmente, se introduce el mapa conceptual como instrumento para la organización de los contenidos y se explica el modelo general de la «Teoría de la elaboración de la instrucción» para proceder a su secuenciación.

En el capítulo quinto, se analizan las estrategias y métodos de enseñanza utilizados en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se explican y se ejemplifican los métodos basados en el conocimiento significativo y se desarrollan ampliamente aquellos basados en la actividad y en la participación de los alumnos.

La consideración de la evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales constituye el eje del capítulo sexto. En este tema, se presenta la evaluación entendida como regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la evaluación entendida como una pedagogía. Se analizan diversos instrumentos para proceder a la evaluación diagnóstica, formativa y formadora y también se presta especial atención a los procesos de autorregulación de los aprendizajes y a los instrumentos que la posibilitan.

Los capítulos séptimo, octavo y noveno se centran en tres temas relevantes del conocimiento social escolar: la formación del pensamiento social, la construcción del concepto de espacio en la enseñanza de la Geografía y la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. El capítulo séptimo plantea los requisitos y los obstáculos en la formación del pensamiento social del alumnado: la complejidad del conocimiento social y la necesidad de una enseñanza y un aprendizaje dirigidos a la formación de un pensamiento crítico y alternativo. El capítulo octavo analiza los problemas, las disyuntivas y propuestas que plantea la interpretación del espacio geográfico. El capítulo noveno considera las relaciones entre la historia escolar y la formación del concepto de temporalidad, la influencia que en ambas ha tenido la investigación, y las alternativas posibles a la enseñanza actual de la Historia y del tiempo histórico.

El décimo y último capítulo plantea la situación actual de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y analiza las líneas de investigación centradas en el pensamiento del profesor, en la práctica de la enseñanza y en las representaciones y el aprendizaje de los alumnos.

Cada uno de los temas se inicia con una actividad cuyo objetivo consiste en presentar parte de su contenido de manera problemática o reflexiva para hacer emerger los puntos de vista del lector, sus concepciones y sus representaciones. Al final de cada capítulo, se proponen también unas actividades destinadas a aplicar los conocimientos considerados para que puedan ser reconstruidos, ampliados, resituados y convertidos en el comportamiento social deseado.

La bibliografía y las lecturas recomendadas permiten profundizar en el conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales y contrastar los puntos de vista expuestos en esta obra con otras consideraciones e interpretaciones.

CAPÍTULO I

El currículo de Ciencias Sociales

Joan Pagès

Las siguientes preguntas se refieren a la estructura del sistema educativo y al currículo de Ciencias Sociales. Después de leer el capítulo reconsidera tus respuestas.

1. ¿Cuántas etapas educativas existen antes de la enseñanza universitaria o superior?, ¿cuántas son obligatorias?, ¿qué edades comprende la escolaridad obligatoria?
2. ¿Qué entiendes por currículo?, ¿qué margen de decisión tiene el centro y el profesor en la concreción del currículo?
3. ¿Qué es un contenido?, ¿qué es un concepto?, ¿qué es un procedimiento?
4. ¿Qué papel crees que tienen los valores en la enseñanza de las Ciencias sociales, la geografía, la historia?
5. ¿Qué relación debe existir entre las distintas etapas educativas para que un alumno o una alumna aprenda Ciencias sociales, geografía, e historia siguiendo un proceso sin cortes ni escalones?
6. ¿Cuál ha de ser el papel del profesor en la toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje?
7. ¿Qué aspectos cambiarías en la enseñanza de las Ciencias sociales, geografía e historia de tu época de estudiante de secundaria?, ¿cuáles mantendrías?, ¿por qué?

1. LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA: ANTECEDENTES

La presencia de la geografía y de la historia en la enseñanza secundaria española se remonta casi a los orígenes de la aparición del sistema público de enseñanza en el siglo XIX. La Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como la «Ley Moyano» por el nombre del ministro que la impulsó, constituye, sin duda, el hito más importante en su configuración, pues, a partir de entonces, la geografía y la historia aparecen definitivamente como materias básicas del currículo de la enseñanza secundaria. Sin embargo, cabe recordar su escasa trascendencia social dado el reducido número de estudiantes que hasta tiempos recientes han tenido la oportunidad de cursar esta etapa educativa.

La aparición de la geografía y la historia en el currículo escolar obedece a los principios fundamentales del estado liberal burgués que se reflejan en su enseñanza. Por un lado, un carácter culturalista y, por otro, un carácter fuertemente nacionalista y centralista. Así, por ejemplo, en el Plan de Estudios de 1900, se puede leer en relación con la enseñanza de la Historia:

Esta asignatura debe abarcar la Historia Universal y la de España como parte de ella, y al mismo tiempo la Geografía política y descriptiva, en el grado suficiente para hacerse cargo de los lugares, sucesos y transformaciones políticas del mundo. Dicho está que la médula de este estudio ha de constituir la de nuestra historia, contemplada como el desarrollo consecuente de la personalidad nacional española dentro de sí misma, y en su relación con otras naciones (R.O. de 18 de agosto de 1900, citado por CUESTA, 1993:33-34).

En la ya larga historia de la enseñanza de la geografía y de la historia, nacionalismo y culturalismo han constituido sus características más importantes, junto con una metodología de enseñanza transmisiva, apoyada en los libros de texto, y en un aprendizaje repetitivo y memorístico. La cita anterior señala otro elemento que ha caracterizado desde sus orígenes las relaciones entre la geografía y la historia: la dependencia de la primera con respecto a la segunda, de manera que se ha entendido la geografía como materia auxiliar de la historia.

Las leyes de educación y los cambios producidos en los planes de estudio desde la Ley Moyano no han alterado sensiblemente estas características, con la excepción del breve período de la II República. Con la actual reforma del sistema educativo, la administración pretende poner fin de manera institucional al largo predominio de una determinada concepción de la enseñanza de la geografía y de la historia y, en cierto sentido, cerrar página a una tradición que ha perjudicado más que beneficiado a estas materias, y ha condicionado su valoración por parte de la ciudadanía.

No es posible trazar aquí y ahora la historia de la enseñanza de estas disciplinas, pero parece necesario citar algunos antecedentes para explicar mejor la situación actual y entender los cambios que se proponen. En primer lugar, cabe hablar de los intentos de renovación procedentes de la práctica y de los sectores más innovadores del profesorado; en segundo lugar, de la propuesta de la ad-

ministración para cambiar el curso de las cosas con la Ley General de Educación de 1970.

En los intentos de renovación de la enseñanza de la geografía y de la historia procedentes del profesorado, se pueden señalar dos etapas: a) desde finales del siglo pasado hasta el final de la II República en la que el protagonismo de la innovación corrió a cargo de la Institución Libre de Enseñanza y de los maestros y profesores adscritos a los principios de la Escuela Nueva, y b) desde finales de la década de los sesenta hasta la transición política y los primeros conatos de reforma de finales de los setenta y principios de los ochenta, protagonizados por los movimientos de renovación pedagógica. Entre ambas etapas existe una cierta continuidad derivada del enfoque paidocéntrico de la enseñanza, de la apertura y amplitud de los contenidos y de su concepción del saber, y de una formulación de las finalidades que iba más allá del nacionalismo y descansaba en los principios del humanismo y de la solidaridad internacional.

Los movimientos de renovación pedagógica hallaron en la Ley General de Educación (1970) la fuerza de la razón y la ocasión para repensar la enseñanza de la geografía y de la historia, y buscar y experimentar vías alternativas a la programación oficial. Los proyectos elaborados por distintos colectivos en la Educación General Básica (Rosa Sensat, Clarión, etc.) y en el Bachillerato Unificado Polivalente (Germanía, 13-16, etc.) intentaron abrirse camino en un panorama que había cambiado muy poco durante el franquismo.

La Ley General de Educación dividió la escolaridad obligatoria –la Educación General Básica– en dos etapas y estableció una doble vía para la enseñanza postobligatoria: el Bachillerato Unificado Polivalente y la Formación Profesional. Además, organizó el currículo de la E.G.B. en áreas, agrupando distintas asignaturas que hasta este momento habían mantenido una cierta independencia, como ocurrió con el área de ciencias sociales en la E.G.B. Sin embargo, la historia y la geografía se mantuvieron en el Bachillerato como disciplinas separadas, y la última siguió manteniendo un papel secundario y subordinado a la primera.

La Ley General de Educación, inspirada primero en la tradición humanista, incorporó en las orientaciones pedagógicas y en las programaciones un lenguaje nuevo, basado en la racionalidad tecnocrática y eficientista, con el propósito de abrir la enseñanza a los nuevos retos del desarrollo económico y de apertura al mundo impulsada por los tecnócratas. La situación política del país, el escaso dinero invertido en la implantación de la ley y en la formación del profesorado no posibilitaron grandes cambios en la práctica.

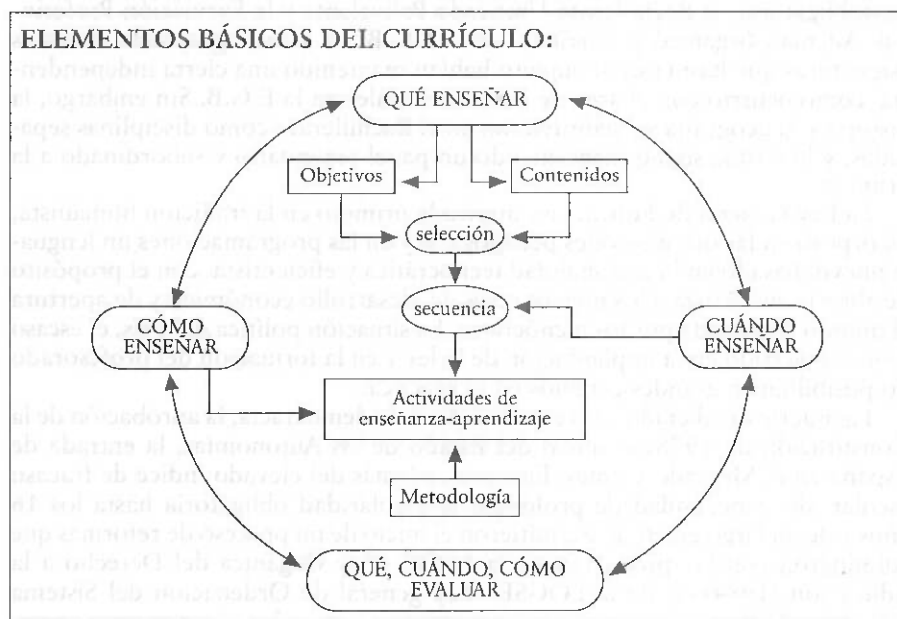
La muerte del dictador, la restauración de la democracia, la aprobación de la Constitución de 1978, el inicio del Estado de las Autonomías, la entrada de España en el Mercado Común Europeo, además del elevado índice de fracaso escolar, de la necesidad de prolongar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y de un largo etcétera, permitieron el inicio de un proceso de reformas que culminaron con la aprobación de la LODE –Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1984)– y de la LOGSE –Ley general de Ordenación del Sistema Educativo (1990)– con la consiguiente reforma curricular e importantes repercusiones para la enseñanza de la geografía y de la historia.

2. EL CURRÍCULO DE LA LOGSE

Con la implantación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria a toda la población escolar española a partir del curso 1996-97, se cierra un largo proceso iniciado con la revisión de las programaciones de la E.G.B. y B.U.P., y con la experimentación curricular, proceso inédito en la historia de la educación española hasta entonces.

La administración educativa entiende que el currículo ha de tener dos finalidades básicas: explicitar las intenciones educativas del sistema educativo y servir como guía para orientar la práctica pedagógica. Se concibe que las intenciones constituyen *el diseño del currículo*, y son competencia de la administración, mientras que el proceso de puesta en práctica de las mismas constituye *el desarrollo del currículo* y en él intervienen todos los agentes educativos y, en especial, el profesorado y los centros.

El diseño del currículo – *el Diseño Curricular Base* – es común a todas las etapas educativas y a todas las áreas y disciplinas escolares. Se caracteriza por: su grado de apertura y flexibilidad, su carácter orientador de la actividad académica y su carácter prescriptivo. Por primera vez en la historia de la educación española, la administración central y las administraciones autonómicas apuestan por un currículo abierto que otorga al profesorado y a los centros muchas competencias a la hora de determinar los contenidos a enseñar, su ordenación en ciclos y etapas, los métodos a utilizar, etc.



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I*. Madrid, p. 22

El currículo de la enseñanza secundaria obligatoria –al igual que el de la educación primaria– se estructura en áreas curriculares, y cada una de ellas consta de una introducción, de unos objetivos generales, de unos contenidos y de unos criterios para la evaluación. En la introducción de cada área curricular se explicitan las finalidades y las intenciones, se dan criterios en relación con los contenidos seleccionados y orientaciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje. Los objetivos generales del área concretan las principales capacidades que el alumnado deberá desarrollar en la etapa educativa. Los grandes bloques de contenido remiten a los objetivos generales de la etapa y los concretan para cada área de conocimiento.

Una de las principales novedades que presenta el diseño del currículo es su concepción de los contenidos. Frente a la concepción dominante hasta el momento que identificaba los saberes con los conocimientos factuales y conceptuales, el actual currículo propone tres tipos de contenidos: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Además, presenta estos contenidos ordenados en bloques temáticos, dejando su secuencia en ciclos y en cursos en manos del profesorado, de los centros y de los autores de materiales curriculares.

Finalmente, los criterios de evaluación –denominados inicialmente objetivos terminales– expresan con mayor detalle las capacidades y los contenidos que el alumnado ha de alcanzar al final de la etapa y ofrecen sugerencias para alcanzar tal fin.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha establecido los contenidos mínimos, de carácter obligatorio para todo el estado, que las distintas Comunidades autónomas o el propio Ministerio, han desarrollado en sus respectivos territorios. A partir de los contenidos mínimos y del currículo de la comunidad autónoma, los centros educativos deben elaborar el proyecto curricular de centro (PCC) en el que se concreta la programación de cada área de conocimiento para toda la etapa educativa.

3. EL CURRÍCULO DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La educación primaria consta de seis cursos, divididos en tres ciclos, y abarca el período comprendido entre los seis y doce años de edad. Los contenidos de ciencias sociales que se proponen para esta etapa forman parte del área curricular de Conocimiento del medio natural, social y cultural. El hecho de que las ciencias sociales compartan un mismo espacio curricular con las Ciencias de la Naturaleza y la Tecnología obedece a la concepción que se tiene del término “medio”, el cual se entiende como:

«El conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos de diversa índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la actuación de las personas tienen lugar y adquieren una significación. El medio [...] desempeña un papel condicionante de la vida, la experiencia y la actividad humanas, al tiempo que sufre transformaciones continuas como resultado de esta misma actividad.

El ser humano [...] forma parte de él, e incluso la noción de medio alude no tanto al conjunto de fenómenos que constituyen el escenario de la existencia humana, cuanto a la interacción de ese conjunto con el agente humano.

El medio no es el conjunto de los sucesos del universo, sino sólo aquella parte de acontecimientos que afectan y forman parte de la experiencia de una persona concreta, de un grupo humano o, si se quiere –ya en máxima amplitud–, de la humanidad entera. El medio es aquel ámbito del mundo que ha llegado a constituir experiencia de las personas y de los grupos humanos.»

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Área de Conocimiento del Medio. Educación Primaria*. Madrid, p. 13.

La amplitud de esta definición se va concretando en la introducción y en los objetivos generales, en los bloques de contenido y en los criterios de evaluación del currículo. En la introducción, se afirma la naturaleza interdisciplinar del “Conocimiento del Medio” con el argumento de que las distintas asignaturas que lo integran contribuyen, desde su propia y peculiar perspectiva, a una mejor comprensión y explicación del conjunto de aspectos y dimensiones que configuran el entorno humano.

Los conceptos de interdisciplinariedad, integración o globalización se utilizan para afirmar el sentido principal de la progresión educativa del alumnado en esta etapa. Esta progresión se entiende desde lo subjetivo y experiencialmente vivido, a lo socialmente compartido, y de lo más global e indiferenciado hacia los componentes múltiples que lo configuran. La doble dualidad entre lo subjetivo y lo social, y entre lo global y lo analítico se concibe para que el alumnado pueda construir un conocimiento de la realidad progresivamente más compartido, más racional, más descentrado y “más objetivo”. Y, por otro lado, para que su experiencia actúe a la vez de punto de partida y de referente constante en el proceso de enseñanza. Se pretende enriquecer la experiencia del alumnado de esta etapa para que pueda comprender su medio, explicarlo mejor y prepararlo para actuar en él y sobre él de manera consciente y creativa.

El área de Conocimiento del Medio está concebida para aportar al logro de las finalidades educativas de la educación primaria los cuatro objetivos siguientes:

- a) el desarrollo de la autonomía personal, la capacidad de orientarse y desplazarse de manera autónoma como consecuencia de los aprendizajes relativos a las características del espacio físico y social donde se vive;
- b) el desarrollo de la identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia, en círculos que, a partir de la propia familia y escuela, van extendiéndose, a través del barrio o la localidad, a colectividades o agrupaciones más amplias y consecuentemente también más abstractas, como la Comunidad Autónoma, España y la Comunidad Europea, para alcanzar en último término la idea de Humanidad, en la que se recogen e integran, sin anularse, las diferencias entre los seres humanos;
- c) la adquisición y práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene, alimentación y cuidado personal, identificando los factores personales y del entorno que los facilitan y dificultan;

- d) las capacidades de indagación, exploración y búsqueda de explicaciones y de soluciones a ciertas cuestiones que plantea la propia experiencia cotidiana.

Estos cuatro propósitos se desarrollan en diez objetivos generales, en diez bloques de contenidos y en dieciocho criterios de evaluación. Los objetivos generales se expresan en capacidades tales como participar en actividades grupales, reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales, respetar y valorar las diferencias con otros grupos, reconocer y rechazar situaciones de discriminación, analizar manifestaciones de la intervención humana en el medio, reconocer elementos del medio social, interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos, etc. Estos objetivos prescriben la capacidad que cada alumno y alumna ha de haber alcanzado al finalizar la etapa y los contenidos generales a través de los cuales habrán de desarrollarlas.

Los contenidos se presentan organizados en bloques temáticos. Cada bloque se estructura en torno a un eje temático e incluye una relación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos procedimentales y actitudinales son comunes a todos los ejes, aunque se concretan en función de las características conceptuales de cada tema. A estos ejes se añaden dos perspectivas –la espacial y la temporal– que enriquecen y diversifican los distintos temas. Los bloques de contenidos se sintetizan en el siguiente cuadro:

Bloques de contenidos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
1. El ser humano y la salud	CCNN	–Obtención, elaboración y tratamiento de la información: exploración y sistematización de la observación, identificación y clasificación de realidades, análisis crítico de la información, etc. –Expresión, comunicación y acción en el medio: puestas en común, debates, simulaciones, dramatizaciones, intercambios, etc. –Indagación y diseño: trabajos experimentales	–Ante la propia persona: valores éticos, autoestima, confianza, etc. –Ante las demás personas: valoración crítica de actitudes, tolerancia, solidaridad, cooperación, etc. –Ante el conocimiento: rigor crítico, responsabilidad
2. El paisaje	CCNN y CCSS		
3. El medio físico	CCNN y CCSS		
4. Los seres vivos	CCNN		
5. Los materiales y sus propiedades	CCNN		
6. Población y actividades humanas	CCSS		
7. Máquinas y aparatos	Tecnología		
8. Organización social	CCSS		
9. Medios de comunicación y transporte	CCSS		
10. Los cambios y paisajes históricos	CCSS		

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Área de Conocimiento del Medio. Educación Primaria*. Madrid.

Los criterios de evaluación indican y concretan las capacidades y los conocimientos que el alumnado deberá haber desarrollado al finalizar la educación primaria, y se pueden clasificar en función de los tres tipos de contenidos. Así, por ejemplo, los hay más procedimentales como “Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas”, más conceptuales como “Identificar y clasificar las principales actividades económicas de su entorno asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural”. Finalmente, los hay más actitudinales, como “Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar en su conducta habitual y en su lenguaje el respeto y la valoración de las personas y los grupos diferentes en edad, sexo, raza, creencias y opiniones”. Los alumnos que superen los criterios de evaluación establecidos para la educación primaria estarán en condiciones de iniciar la enseñanza secundaria obligatoria y abordarán el estudio del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

4. EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

La Enseñanza Secundaria Obligatoria consta de cuatro cursos divididos en dos ciclos y comprende el período de los 12 a los 16 años de edad. Los contenidos de esta etapa se organizan, igual que en primaria, en áreas de conocimiento. Los contenidos sociales forman parte del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Los contenidos sociales de esta etapa se diferencian de los de la educación primaria en que:

- Se diversifican los conceptos y se afina y perfecciona su comprensión.
- Se abordan los problemas en un nivel más elevado de abstracción y generalización.
- Se amplían y se hacen más complejos los procedimientos de indagación y análisis.
- Se analizan espacios y tiempos a diversas escalas.
- Se consolidan y enriquecen las actitudes y los valores relacionados con la realidad humana.

El área se nutre de las aportaciones de la geografía y la historia e incorpora contenidos de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la economía, la historia del arte, la ecología, etc. Las primeras destacan tanto por su mayor antigüedad y tradición académica como por poseer una perspectiva más global e integradora de la realidad humana y social. El currículo consta de once objetivos generales, de diez bloques de contenidos, el último de los cuales –*La vida moral y la reflexión ética*– incluye contenidos de educación moral que se impartirán obligatoriamente en el cuarto curso, y de veintinueve criterios de evaluación a desarrollar a lo largo de los cuatro cursos.

Los objetivos generales expresan las capacidades y los contenidos generales que el alumnado deberá alcanzar al finalizar la etapa, y están formulados en términos muy abiertos. Es posible clasificarlos según pongan su énfasis en los contenidos conceptuales, en los procedimentales o en los actitudinales. También los criterios de evaluación se presentan en forma de capacidades, pero concretan los contenidos conceptuales. Por ejemplo:

OBJETIVOS GENERALES:

1. Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que se pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.
4. Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos y culturales que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas, así como el papel que los individuos, hombres y mujeres, desempeñan en ellas, asumiendo que estas sociedades son el resultado de complejos y largos procesos de cambio que se proyectan en el futuro.
8. Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica, etc. a partir de distintas fuentes y, en especial, de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

2. Analizar algunos de los riesgos y problemas medioambientales más graves de España y del mundo ocasionados por las distintas actividades humanas (explotación abusiva de los recursos, desechos urbanos e industriales, construcción de obras públicas, etc.), y evaluar los peligros y riesgos que suponen.
16. Describir las principales transformaciones (demográficas, económicas, políticas e ideológicas) experimentadas por la sociedad española desde la II República hasta hoy, señalando algunas de sus influencias mutuas.
28. Elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas de la vida cotidiana en el mundo actual (situaciones de marginación, casos de violencia, problemas de los jóvenes, etc.), utilizando con rigor la información obtenida de los medios de comunicación y manifestando en sus opiniones actitudes de tolerancia y solidaridad.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid.

Los contenidos están estructurados en bloques a partir de tres tipos de ejes (temáticos, de procedimientos y de actitudes) que conjugan los distintos referentes disciplinares con las intenciones formativas del área. Los contenidos se presentan agrupados en tres ejes temáticos. Los contenidos procedimentales abrazan todos los bloques de contenido a fin de dar homogeneidad y subrayar los elementos comunes del área. Por su parte, los contenidos actitudinales presentes en los distintos bloques de contenido del área, se refieren al rigor crítico y a la curiosidad científica, a la conservación y valoración del patrimonio, y a la tolerancia y a la solidaridad.

Eje temático. SOCIEDAD Y TERRITORIO (Geografía, Economía, Sociología, Ecología)	
Contenidos	Conceptos
1. Medio ambiente y conocimiento geográfico	1. Iniciación a los métodos geográficos 2. El Medio ambiente y su conservación
2. La población y el espacio urbano	1. La población y los recursos 2. El espacio urbano
3. La actividad humana y el espacio geográfico	1. Las actividades agrarias y el espacio rural 2. Pesca y agricultura; problemas y perspectivas en España y en el mundo 3. Actividades y espacios industriales 4. Las actividades terciarias y su desarrollo actual 5. Niveles de desarrollo económico e intercambio desigual en el mundo 6. Espacio y poder político

EJE TEMÁTICO: SOCIEDADES HISTÓRICAS Y CAMBIO EN EL TIEMPO (Historia, Historia del Arte y Antropología)	
Contenidos	Conceptos
4. Sociedades históricas	1. Iniciación a los métodos históricos 2. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad clásica 3. Las sociedades medievales 4. Las sociedades de la época moderna 5. Sociedades del ámbito no europeo durante la Edad Media y Moderna
5. Sociedad y cambio en el tiempo	1. El tiempo histórico 2. Evolución y desarrollo en la historia del arte 3. Cambio social y revolución en la época contemporánea
6. Diversidad cultural	1. Elementos determinantes de una cultura 2. Diversidad y relativismo cultural a través del análisis de algunos elementos de culturas distintas a la propia

Eje temático. EL MUNDO ACTUAL (Economía, Política, Sociología)	
Contenidos	Conceptos
7. Economía y trabajo en el mundo actual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos escasos y necesidad de elección 2. División técnica del trabajo, interdependencia económica e instrumentos de coordinación en las economías de mercado 3. División técnica y social del trabajo y estructura social, desigualdades y conflictos sociales, los sindicatos, derechos y deberes del trabajador, división y discriminación sexual del trabajo 4. El desarrollo tecnológico y sus repercusiones en el mundo del trabajo 5. Interdependencia y desigualdad económica, técnica y política entre los distintos países del mundo, desarrollos desiguales y neocolonialismo
8. Participación y conflicto político en el mundo actual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los principios e instituciones básicas de los regímenes democráticos. Su presencia en la Constitución española. Las instituciones constitucionales españolas 2. La organización territorial de España. La Nación Española, municipios, provincias y comunidades autónomas. Órganos y competencias 3. España en el mundo: La Comunidad Europea e Iberoamérica 4. Transformaciones y tensiones en las relaciones internacionales 5. Cauces y retos actuales para la participación ciudadana
9. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual	<ol style="list-style-type: none"> 1. La crisis del arte figurativo en pintura y escultura a partir del impresionismo 2. Arquitectura funcional y urbanismo actual 3. Formas de expresión y manifestaciones artísticas actuales a través de nuevos lenguajes 4. Los retos del desarrollo científico y tecnológico. Papel y sentido de las humanidades en la actualidad 5. Redes y medios de comunicación e información 6. Focos de tensión y nuevos valores en las sociedades postindustriales, y sus repercusiones en la calidad de vida y en la salud individual y colectiva Transformaciones en los ámbitos de la vida privada y de las relaciones humanas, cambios en los roles y las relaciones entre hombre y mujer

Ejes procedimentales	Conceptos
Indagación e investigación	Identificación y formulación del problema, hipótesis y conjeturas, observación y recogida de datos, organización y análisis de datos, confrontación de las hipótesis, interpretación, conclusiones y comunicación de las mismas
Tratamiento de la información	Recogida y registro de datos, análisis crítico de las informaciones, inferencia, contraste, síntesis interpretativa, juicio evaluador
Explicación causal	Comprensión y análisis de los factores causales, personales e impersonales, comprensión y análisis de las intenciones y de las motivaciones que las personas desempeñan en los fenómenos sociales

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid.

La nueva concepción del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la enseñanza secundaria obligatoria, y sus principales aportaciones en relación con las programaciones anteriores, ha generado un fuerte debate entre el profesorado de secundaria y entre los expertos procedentes del campo de la investigación universitaria y de la didáctica. Se ha discutido la conveniencia de presentar los contenidos de las disciplinas sociales agrupadas en un área de conocimiento, el peso específico otorgado a cada una de ellas y el carácter abierto o cerrado de sus prescripciones. El currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la enseñanza secundaria obligatoria constituye, en cualquier caso, un importante reto para el profesorado, que deberá tomar decisiones a la hora de seleccionar los contenidos y los métodos de su enseñanza en función de las características de su contexto educativo y de su alumnado.

5. EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES DEL BACHILLERATO

El bachillerato es la etapa educativa postobligatoria, con una duración de dos años y comprende al alumnado entre los 16 y 18 años de edad. Se desarrolla en cuatro modalidades –Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología–. Cada modalidad cuenta con asignaturas propias, pero existen un conjunto de asignaturas comunes a todas ellas entre las que hay que citar la historia. La modalidad de Artes incluye además la Historia del arte, mientras que en la de Humanidades y Ciencias Sociales predominan las asignaturas englobadas bajo la denominación de ciencias sociales: economía, historia del mundo contemporáneo, geografía e historia del arte.

A diferencia de las otras dos etapas educativas, los contenidos se presentan organizados en asignaturas independientes y no en áreas de conocimiento, tan-

to por la relevancia que adquieren los elementos metodológicos y epistemológicos propios de las distintas disciplinas, como por su carácter de preparación para los estudios superiores. Sin embargo, el currículo de cada una de las materias consta de los mismos apartados que el currículo de las áreas de conocimiento de las dos etapas anteriores, es decir: una introducción en la que se exponen consideraciones relacionadas con las finalidades y los contenidos, los objetivos generales, los bloques de contenido y los criterios de evaluación. La formulación de los objetivos generales y de los criterios de evaluación es parecida a la del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la enseñanza secundaria obligatoria. En cambio, los contenidos son mucho más específicos y predominan los factuales y conceptuales por encima de los procedimentales y los actitudinales.

La enseñanza de la historia como materia común a todas las modalidades de bachillerato se justifica por su contribución a mejorar la percepción del entorno social y a comprender las relaciones del presente, además de facilitar el desarrollo de las capacidades de análisis y de reflexión sobre lo social. El ámbito de la historia que se propone es España, entendida como una realidad plural en lo interno e interrelacionada con el contexto internacional. Cronológicamente se potencia el estudio de los siglos XIX y XX, tanto para permitir un estudio en profundidad de los cambios ocurridos durante este período como por su virtualidad para contribuir al conocimiento del presente. Sus contenidos, junto con los de la Historia del arte de las modalidades de Artes y de Humanidades y Ciencias Sociales, y de Geografía e Historia del mundo contemporáneo de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales aparecen en el cuadro siguiente:

Materia común	Modalidades		
	Artes	Humanidades y Ciencias Sociales	
	Historia del Arte	Geografía	Hª del Mundo Cont.
Historia			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico 2. Raíces de la España contemporánea 3. Construcción del Estado liberal e intentos de democratizadores 4. La España de la restauración 5. La España en el mundo de entre-guerras 6. España durante el franquismo 7. La recuperación democrática 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El arte como expresión humana en el tiempo y en el espacio 2. Percepción y análisis de la obra de arte 3. Los estilos artísticos; evolución histórica y diversidad espacial 4. Pervivencias y cambios en el Arte contemporáneo 5. La actualidad del hecho artístico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aproximación al conocimiento geográfico 2. España: Unidad y diversidad del espacio geográfico 3. Las dinámicas ecogeográficas 4. La desigual utilización de los recursos: Espacio y actividad económica 5. Población, sistema urbano y ordenación del territorio 6. España en el mundo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico 2. Balance del siglo XIX hasta 1914 3. La época de los grandes conflictos mundiales 4. El mundo desde 1945 5. Problemas y perspectivas del mundo actual

Fuente: MEC (1992): *Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. BOE, 21-X-1992

Una de las novedades más importantes del currículo de bachillerato en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales es la introducción de la Economía. Sus contenidos se ocupan de «los procesos por los cuales cada sociedad busca el bienestar material de sus miembros, de la producción como actividad mediante la cual los bienes naturales se transforman para servir a las necesidades humanas, y del crecimiento como proceso que permite aumentar la cantidad y la calidad de los bienes y la distribución de lo producido entre los que han contribuido en el proceso» (MEC, 1992). En el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales figuran, además de las asignaturas citadas, las siguientes asignaturas obligatorias: Economía y organización de empresas, Griego, Historia de la Filosofía, Latín I y II, y Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I y II.

ACTIVIDADES

1. ¿Qué diferencias recuerdas entre el actual currículo de Ciencias sociales de primaria y secundaria y el que tú realizastes en la Educación General Básica y el BUP?

2. Existen diferentes opiniones sobre los contenidos del currículo actual en relación con sus supuestos teóricos o con el papel que otorgan a cada una de las disciplinas sociales. Analiza los contenidos históricos del currículo, lee los dos textos que tienes a continuación y contesta el cuestionario:

El porvenir de la enseñanza de la historia es, en mi opinión, muy oscuro. Ello obedece a diversas razones, entre las cuales ocupa un lugar destacado la transformación de la «vieja» asignatura de «geografía e historia» en la «moderna» de ciencias sociales. La cuestión de las relaciones entre la historia y las ciencias sociales plantea problemas teóricos complejos. El historiador inglés L. Stone señalaba a este respecto en 1981 que «es posible que haya llegado el momento de que las ratas históricas abandonen el barco científico del campo social, en lugar de permanecer en él hacinadas en medio del desorden». Cuando estos problemas se plantean a altos niveles historiográficos ¿no demostramos, una vez más, nuestro desfase al proclamar entusiásticamente la absorción de la historia por las ciencias sociales? Pero lo que ahora nos interesa destacar son las consecuencias que esta situación acarrea desde el punto de vista didáctico, consecuencias que no dudamos en juzgar de negativas. Las «ciencias sociales» son una especie de cajón de sastre en donde, con el pretexto de estudiar esa cosa vaporosa y a la vez multiforme que llamamos «lo social», caben las cuestiones más variopintas que uno puede imaginarse. Hoy en día un profesor de «sociales» es algo así como un animador cultural que puede dedicarse a enseñar convivencia cívica, preparar con sus alumnos una encuesta en su barrio, hablar de la historia de la música «pop» o, por qué no, de la importancia actual del diseño. En estas condiciones lo «histórico» tiende a desvanecerse en la enseñanza de nuestros jóvenes, dejando el campo a una especie de barniz sociocultural, eso sí, lo más lúdico y posmoderno posible. VALDEON, J. (1988: 103-104)

El dominio de la Geografía y la Historia dentro de lo que pretenciosamente se suele denominar «área de ciencias sociales», o simplemente social es algo que viene de lejos y que, por lo visto, nadie se atreve a cuestionar. [...]

A primera vista, la Geografía y la Historia pueden cubrir perfectamente el cometido que se proponen: al fin y al cabo, todo lo social se desarrolla en el espacio y en el tiempo, que son las dimensiones que dan sentido a estas disciplinas. [...]

Mientras tanto, junto a ellas vegetan como pueden la economía, la sociología, la antropología, la psicología social, el derecho, las ciencias de la comunicación, etc., que no logran abrirse paso salvo en los capítulos finales de los programas de las dos materias reinantes y, en su caso, en los de filosofía [...].

La Historia tiene y debe tener su lugar, sin duda, en la enseñanza obligatoria, pues es el pasado y la memoria colectiva de una sociedad o una cultura, pero la cuestión es qué lugar, o más bien cuándo en relación con otras ciencias sociales. La pretensión de que presenta una «perspectiva global e integrada», cosa que por lo visto no haría ninguna otra ciencia social, es sencillamente ridícula. Esa perspectiva está igualmente presente, y probablemente más, en la sociología y en la economía. [...] Lo que difiere a la economía (entendida como economía política), y sobre todo a la sociología, de la historia no es que unas u otras sean más o menos globalistas o particularistas, sino que aquéllas se ocupan del presente, aunque se apoyen para ello en la interpretación del pasado, mientras que ésta lo hace del pasado, aunque lo haga a la luz del presente o con consecuencias para su comprensión.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991: 7-24)

- ¿Cuáles son los puntos de vista de uno y otro autor en relación con las disciplinas sociales que aparecen en el currículo?
- ¿Qué argumentos utilizan para apoyarlos?
- ¿En qué estás de acuerdo y en qué discrepas de las opiniones de ambos autores?, ¿por qué?
- Debate en clase ambas opiniones y analiza el grado de acuerdo o de desacuerdo que existe con cada una de ellas

3. Consulta el currículo de Ciencias sociales, Geografía e Historia de la enseñanza secundaria obligatoria e identifica los siguientes componentes según se trate de objetivos generales (OG), contenidos (C), o criterios de evaluación (CE):

..... Predisposición a buscar una parte de la explicación de situaciones y acontecimientos actuales en sus antecedentes históricos

..... La organización territorial de España. La Nación española, municipios, provincias y comunidades autónomas. Órganos y competencias.

..... Localizar y caracterizar los principales espacios industriales y centros de producción de materias primas y fuentes de energía en el mundo y España, analizando las relaciones de intercambio que se establecen entre países desarrollados y subdesarrollados en el comercio de estos productos.

..... Resolver problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones aplicando los instrumentos conceptuales, las técnicas y procedimientos básicos de indagación característicos de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia.

..... Realización de estudios o investigaciones simuladas a partir de un número no muy elevado de fuentes variadas de información adecuadamente seleccionadas por el profesor.

..... Revolución industrial, desarrollo capitalista e imperialismo

..... Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas.

..... Percepción y representación del espacio. Técnicas y sistemas de representación espacial: proyección, escala, orientación, símbolos cartográficos.

..... Identificar y describir las características de las principales tendencias y vanguardias artísticas desarrolladas durante este siglo.

..... Análisis comparativo de ciertas diferencias entre nuestra cultura y otras sociedades y culturas.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid

4. Identifica y relaciona los siguientes contenidos según sean

- a) conceptuales (C), procedimentales (P), actitudinales (A),
- b) geográficos (G), históricos (H) o de las otras ciencias sociales (CS)

.....	Rechazo de formas de pensar dogmáticas y etnocéntricas
.....	Interdependencia y desigualdad económica, técnica y política entre los distintos países del mundo: desarrollos desiguales y neocolonialismo
.....	Valoración de los principios e instituciones democráticas como instrumentos adecuados para resolver las discrepancias políticas, y respeto de los mismos en las diferentes esferas de la actividad cotidiana.
.....	La crisis del arte figurativo en pintura y escultura a partir del impresionismo
.....	Distribución desigual de la población en España y el mundo
.....	Explicación de ciertas acciones, costumbres, etc., de personas y colectivos pertenecientes a épocas distintas a la nuestra, considerando las circunstancias personales y las mentalidades colectivas
.....	Obtención de información explícita e implícita (mediante inferencias) a partir de restos arqueológicos, imágenes y obras de arte
.....	Sociedad y cultura islámica durante la Edad Media
.....	Reconocimiento y trazado de itinerarios sobre planos y mapas con indicación de distancias entre distintos puntos y utilización de los mismos para orientarse y desplazarse espacialmente
.....	Los recursos renovables y no renovables del Planeta y su explotación por los seres humanos

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid

5. Entrevista al profesor o a la profesora del Instituto donde realices tus prácticas y pregúntale su opinión sobre las cuestiones siguientes. A continuación, elabora un informe y compáralo en clase con los otros informes realizados por tus compañeros. Compara, asimismo, las respuestas obtenidas con las opiniones de los profesores Valdeón y Fernández Anguita sobre la historia y las otras ciencias sociales.

- a) la presencia de las distintas disciplinas sociales en el currículo de la ESO,
- b) las distintas partes del currículo (objetivos generales, contenidos y su tipología, criterios de evaluación),
- c) el papel que otorga el currículo al profesorado en la toma de decisiones sobre el qué enseñar y el cómo enseñarlo,
- d) la manera de concretar los contenidos del currículo a lo largo de la etapa y de cada uno de sus ciclos, y
- e) los criterios utilizados para elegir o confeccionar los materiales curriculares que utiliza su alumnado para aprender.

CAPÍTULO II

Las finalidades de la Educación Social

Pilar Benejam

Las frases siguientes contestan a la pregunta ¿para qué sirven las Ciencias Sociales? Ordenar las respuestas asignando el lugar número 1 a la más valorada y el lugar 4 a la menos valorada. Todas las opciones pueden parecer estimables, pero cabe establecer ciertas preferencias.

- a. Para que los alumnos conozcan las fuentes del pasado y los hechos del presente, reconozcan los modelos históricos y sociales y sus características y sepan aplicarlos para resolver los problemas sociales con rigor y eficacia.
- b. Para interesar a los alumnos en la comprensión de quiénes somos y cómo somos, de manera que sean conscientes de su identidad. No se puede afirmar la identidad sin tener relación con el pasado que lleva a comprender por qué cada pueblo es único e irrepetible.
- c. Para comprender el presente, cómo hemos llegado hasta aquí, las opciones que se han hecho y las consecuencias que han tenido. Este conocimiento es necesario para plantear posibles acciones alternativas que sean más adecuadas para construir una sociedad más libre y más justa.
- d. Para tener los conocimientos necesarios para que los alumnos no se dejen dominar, de manera que puedan cuestionar lo que se dice sobre la historia y sobre la sociedad y construir su propia interpretación. Esta manera de ver el mundo ha de quedar siempre abierta al diálogo y al contraste con las opiniones de los demás y al cambio de las circunstancias o de los contextos espaciales y temporales.

¿Para qué enseñamos Ciencias Sociales? Esta cuestión no encuentra respuesta fácil porque no hay un único modelo explicativo e interpretativo aceptado por toda la comunidad científica, sino que sobre este tema conviven teorías y concepciones diferentes e incluso opuestas.

La selección de los objetivos generales o finalidades de la educación depende, en gran medida, de la perspectiva teórica en que nos situemos. En efecto, cada manera de entender el mundo prioriza unos principios y conceptos susceptibles de ser aplicados a la enseñanza y establece sus prioridades y valores, de manera que en la epistemología se superponen ciencia e ideología. La Didáctica de las Ciencias Sociales ha de entrar necesariamente en el terreno de la teoría para contestar a la pregunta ¿para qué enseñar Ciencias Sociales?, decisión básicamente ideológica, y que, a su vez, condiciona la respuesta a la pregunta ¿qué enseñar de Ciencias Sociales? que es una opción científica.

Cabe reconocer que muchas decisiones sobre la enseñanza ignoran la teoría y se basan en rutinas o en preferencias y opiniones que no explicitan o ignoran su marco ideológico y científico, lo cual explica profundas contradicciones y frecuentes errores. En cualquier caso, creemos que la mejora cualitativa necesaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales se hará desde la conciencia de lo que supone e implica toda elección, puesto que no hay otra manera de dar intencionalidad a los procesos de enseñanza y orientarlos hacia finalidades claramente formuladas.

1. LAS TRADICIONES EPISTEMOLÓGICAS EN EL CAMPO CIENTÍFICO Y EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Se analizan únicamente las grandes corrientes de pensamiento que iluminan la concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad, sin entrar en los matices que presenta cada una de estas teorías.

1.1. La tradición positivista en la Didáctica de las Ciencias Sociales

Hacia mediados del siglo XX, irrumpe con fuerza una corriente de pensamiento social neopositivista y racionalista cuyo objetivo último es la creación de un sistema científico parecido al de las ciencias físicas, en el que la enorme multiplicidad del mundo y su complejidad se reduzca a una estructura coherente, objetiva y racional. Para ello, el neopositivismo plantea la unidad del mundo físico y social, busca modelos y teorías válidas para ser aplicadas a muchos casos y propone el método científico para llegar al conocimiento. Esta teoría supone que el mundo es objetivo y medible, de manera que la persona puede llegar a comprenderlo mediante la observación y el razonamiento. Si se acepta que la realidad es objetiva y racional quiere decir que muchos comportamientos se repiten, lo cual permite formular leyes o modelos válidos para muchos casos y

que, por el hecho de repetirse, hacen posible predecir los fenómenos y comportamientos y, por consiguiente, planificar con eficacia la acción.

El éxito de este paradigma tiene causas múltiples. En parte, se debe al impacto causado por las ideas de los intelectuales del Círculo de Viena (Hempel, Schlick, Wittgen, Stein, etc.) y especialmente a la difusión de la obra de Popper. Los positivistas del Círculo de Viena proponen verificar la validez de una teoría mediante la comprobación empírica y cuantitativa de los fenómenos y mediante el análisis lógico o racional. Popper duda de la posibilidad de demostrar la veracidad de la teoría, pero cree poder demostrar su utilidad, aunque ésta pueda ser provisional.

Por otra parte, el nuevo paradigma encuentra excelente acogida porque pretende ser útil y ofrecer respuestas a los graves problemas sociales existentes: la comunidad científica muestra una confianza ilimitada en el poder de la ciencia y de la técnica para llegar a alcanzar una sociedad más rica y más justa como etapa final de un progreso que se considera ilimitado. El objetivo de la ciencia es, pues, aportar soluciones eficaces y eficientes para resolver los problemas. Esta corriente de pensamiento, aplicada a las Ciencias Sociales, se propone llegar a la explicación razonada de los fenómenos sociales, a su cuantificación y a la previsión de los fenómenos con el fin de enfocar con seguridad su posible solución.

En Historia, se trabajan modelos basados en los modos de producción o se pretende tipificar y clasificar las sociedades según unas características aplicables a diversas realidades o momentos. En Geografía, se buscan clasificaciones y tipologías que se repitan y que permitan planificar como pueden ser, por ejemplo, las razones de localización industrial. También se formulan leyes que admiten una expresión matemática como, por ejemplo, la que expresa la relación entre la intensidad de los cultivos y la distancia.

En el ámbito del aprendizaje, este modelo tecnocrático y neopositivista sigue una línea conductista según la cual la mente del niño, al nacer, está vacía y su proceso de maduración es resultado de los conocimientos que va adquiriendo del mundo exterior. De acuerdo con estos supuestos, la didáctica se propone enseñar al alumno un saber válido, fiable y aplicable y centra su interés en delimitar sus objetivos, acomodar la conducta del alumno al objetivo pretendido y alcanzar con ello el aprendizaje deseado. Todo ello se basa en el convencimiento de que un buen proceso de enseñanza dará como resultado un buen producto, de aquí el interés de esta escuela de pensamiento por construir taxonomías o clasificaciones de capacidades (Bloom, 1979) (Gagné, 1987), o de objetivos a alcanzar y sistemas fiables de evaluación.

El papel de la profesora o del profesor es esencial en este proceso porque es la persona que sabe y sabe hacer y que está capacitada para juzgar los resultados. La metodología que aplica deja poco espacio a la creatividad y a la improvisación, ya que los objetivos a alcanzar están bien delimitados, los programas de instrucción están cuidadosamente secuenciados y se proponen series de comportamientos, de habilidades y conceptos de una complejidad creciente. Por

otro lado, el profesor parte del supuesto de que los alumnos no presentan diversidades considerables y que todos tienen que responder positivamente como consecuencia de la eficacia del sistema.

La escuela neopositivista propone a las Ciencias Sociales la utilización preferente del método científico o método hipotético - deductivo. Este método consiste en delimitar claramente el problema, formular una hipótesis de trabajo, buscar la información necesaria, analizar esta información mediante un análisis estadístico o cartográfico y llegar a comprobar o desestimar la hipótesis de partida. Esta metodología, si bien no es la única posible, da una nueva dimensión al trabajo de campo porque ya no se va a la realidad a descubrir hechos, sino que se realiza con el objetivo, bien delimitado, de comprobar la veracidad o la adecuación de un concepto o supuesto o a recoger datos. Otra aportación notable es la aplicación de técnicas estadísticas; el hecho de manejar datos, de ordenarlos y de interpretarlos ha enriquecido el análisis de los problemas.

Método científico

- Se plantea un problema surgido de la experiencia o de la observación
- Se formula una hipótesis de trabajo o una posible solución del problema
- Se establecen criterios sobre la información que se precisa para comprobar la veracidad de la hipótesis
- Se recoge la información necesaria (trabajo de campo)
- Se procede al análisis estadístico o gráfico de la información obtenida
- Se consideran los resultados del análisis
- Se acepta o se rechaza la hipótesis de partida

Ejemplo

Tema: *Localización industrial*. Escuela Pública Joaquina Pla i Farreres, Sant Cugat del Vallès, Barcelona. Séptimo grado, mixto. 38 alumnos. Curso 1976. Ejemplo publicado en extenso en *Guix*. Noviembre 77, nº 1. pp. 36-38.

Planteamiento del problema y motivación

En clase se estaba considerando que la industria se reparte de forma desigual por la geografía de España. Los alumnos y alumnas habían trabajado anteriormente la relación existente entre población, industria y ciudad.

Explicado el proceso de aglomeración de la industria, se habló de que en algunas grandes ciudades se iniciaba un proceso inverso, de manera que la ciudad tendía a rechazar la industria y a convertirse básicamente en centro de actividades de servicios. Uno de los alumnos tomó la palabra y afirmó rotundamente que éste era el caso de Barcelona. No disponíamos de datos suficientes para afirmar ni negar el supuesto, era oportuno formular una hipótesis e intentar demostrarla.

Realización del trabajo

- a. Formulación por parte del alumno de la hipótesis a demostrar: «La industria tiende a alejarse de los grandes núcleos urbanos y este proceso comienza a manifestarse en Barcelona.»
- b. ¿Cómo comprobar la hipótesis? Información necesaria.

- Era preciso averiguar dónde se localizaban las industrias de nueva creación en la provincia de Barcelona. Se necesitaban fuentes estadísticas sencillas y adecuadas. Se discutieron los criterios para seleccionar los sectores industriales más significativos para acotar el tema. Se decidió también qué años trabajar para ocupar a todos los grupos y disponer de una serie temporal significativa. Se prepararon las tablas estadísticas para realizar el vaciado de la información de manera ordenada.
- c. Trabajo de campo. Se recoge la información necesaria
La clase se trasladó a una biblioteca pública y los alumnos solicitaron y manejaron la revista *Economía industrial* publicada por el Ministerio de Industria. El número correspondiente al mes de diciembre relaciona las nuevas localizaciones industriales anuales por provincias.
 - d. Análisis de los datos obtenidos
Una vez en clase, se trabajaron las tablas estadísticas y se constató la necesidad de verter la información en un mapa. Se convino en representar cada tipo de industria con un color y cada industria con un punto. El resultado fue una nube de puntos concentrada en el área metropolitana de Barcelona y agrupada principalmente cerca de la capital y, en menor grado, cerca de los municipios industriales tradicionales. Aparecían algunos puntos dispersos a lo largo del trazado de las autopistas en construcción.
 - e. Análisis de los resultados y comprobación de la hipótesis
Considerando que el 77,5 de los puntos representados se situaban dentro de una circunferencia de un radio de 20 kilómetros alrededor de Barcelona, que únicamente quedaban fuera un 22,5 por ciento de los puntos y que éstos se situaban preferentemente cerca de núcleos industriales tradicionales, se llegó a la conclusión de que no se podía hablar de dispersión de la industria. Sin embargo, se notaba el inicio de una tendencia a situar ciertas industrias cerca de las nuevas vías de comunicación. La hipótesis no quedaba demostrada, quizás se debería estudiar de nuevo el tema dentro de unos años o quizás el estudio era excesivamente parcial.
-

Entre los autores que trabajaron los supuestos de este paradigma en el campo de la Didáctica se pueden citar a Chorley y Haggett (1965), Walford (1973), Bales, Graves y Walford (1973) y en España han publicado sobre el tema Capel, Urteaga (1984), Capel y Muntañola (1981) y Benejam (1977-78).

1.2. La tradición humanista o reconceptualista en Didáctica de las Ciencias Sociales

A partir de los años sesenta, la Escuela de Frankfurt, con nombres tan significativos como Adorno y Marcuse, argumentan su oposición al empirismo positivista, critican la racionalidad técnica y proponen una teoría crítica de la sociedad. En el panorama científico se dibujan posiciones fenomenológicas, existencialistas, idealistas y marxistas, al tiempo que se reconoce la importancia de la obra de Kuhn. Estas nuevas direcciones del pensamiento coinciden en su crítica de las actitudes optimistas respecto a la ciencia y a la técnica que se habían demostrado incapaces de dar solución a la pobreza, a la ignorancia, a la injusticia y a la desigualdad. En Ciencias Sociales, estas nuevas corrientes de pensamiento cristalizan en dos paradigmas: el paradigma humanista y el paradigma marxista o crítico.

El paradigma humanista, que en educación se conoce como reconceptualista o hermenéutico, niega que exista un mundo exterior objetivo e independiente de la existencia del hombre. Por el contrario, considera que se llega al conocimiento a partir de los datos suministrados por el sujeto, porque el conocimiento es un producto de la actividad humana y de la experiencia del mundo vivida por el hombre. El objetivo del conocimiento ya no es la eficacia, sino la comprensión del mundo, y por esto rechazan la concepción unitaria de la naturaleza, la primacía de las ciencias naturales y niegan que el mundo social y cultural pueda conocerse, exclusivamente, por sus manifestaciones observables. Esta teoría considera que para la comprensión del mundo hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan (Eisner, 1978), (Elliot, 1990), (Stenhouse, 1987). Por tanto, no existe un mundo único y objetivo sino una pluralidad de mundos, tantos como intenciones del hombre. La comprensión supone, pues, un conocimiento cargado de relatividad y también supone un comportamiento coherente.

Las teorías del aprendizaje que se inscriben en esta línea de pensamiento suponen que el desarrollo del niño es un proceso innato y el conocimiento una construcción personal. De acuerdo con estos principios, el desarrollo responde a la existencia genética de estructuras cognitivas que se desarrollan con la edad, por maduración, y que son independientes del aprendizaje. La enseñanza, por tanto, deberá ir a remolque de los procesos de maduración. En este caso, el esfuerzo didáctico se concreta en ver a qué edad o momento es posible proponer al alumno determinado aprendizaje. De aquí la importancia capital de las aportaciones teóricas de Piaget y de la descripción que hace de las etapas evolutivas del niño y de los rasgos que las caracterizan.

De acuerdo con estos principios, la enseñanza se basa en propuestas abiertas, flexibles, creativas y globalizadas que responden a los intereses del alumno para que éste quiera poner en funcionamiento sus propios mecanismos de aprendizaje a fin de asegurar o completar, profundizar o cambiar su respuesta innata. El problema reside en el hecho de que la percepción que tiene cada alumno de la sociedad y de sus problemas puede ser superficial, parcial o no conforme al conocimiento científico. Para encontrar la forma de objetivar esta visión personal del alumno, la enseñanza propone un proceso de interacción para favorecer que la versión de cada individuo pueda ser contrastada con la de sus compañeros y con el docente. Para motivar al alumno a hacer el esfuerzo que representa la expresión de su pensamiento y la aceptación de la duda o del posible conflicto entre puntos de vista, la didáctica de las Ciencias Sociales propone el estudio de problemas relevantes, relacionados con los intereses de cada edad y capaces de tener una aplicación práctica. El interés básico por la motivación y la lógica de la misma teoría justifican la necesidad de aplicar en el aula métodos activos y participativos en los que el alumno tiene un papel esencial y aconsejan priorizar la exploración empírica de la realidad a partir de la investigación o el descubrimiento (Bruner, 1975), (Graves, 1985), (Naish, 1992).

La intervención de los docentes en este proceso va siempre encaminada a motivar la actividad mental del alumno para que quiera pensar y, como resultado de su convencimiento, quiera asumir su libertad y responsabilidad personal y social. La interacción se hace fundamental en el proceso y ello demanda una capacidad de empatía y de autonomía por parte del docente. El profesor ya no entiende la evaluación como cuantificación de los resultados, porque los significados personales no se pueden medir. La evaluación se entiende como medio para mejorar y ajustar la ayuda del profesor a las necesidades del proceso que realiza el alumno.

Esta teoría da una importancia capital a la comprensión del medio en el que el alumno vive y actúa y del cual ya tiene muchas referencias y vivencias. El estudio de este medio geográfico, histórico, cultural o social permite relacionar los intereses y sentimientos subjetivos con los conocimientos nuevos y desencadenar procesos educativos que no sólo implican entender, sino también querer y hacer, y que afectan a la personalidad total del alumno.

Método: Aprendizaje por descubrimiento

- Se pone al alumno en contacto directo con la realidad y sin mediación
- Se propone a los alumnos que describan o narren lo observado, lo comparen y lo ordenen o clarifiquen. ¿Qué son las cosas?, ¿cómo son?
- Se propone a los alumnos que expliquen las causas y los efectos del fenómeno observado para su comprensión. ¿Por qué las cosas son de esta manera?, ¿por qué sucedieron así?
- Se solicita la cuantificación de lo observado, su localización en el espacio y su situación en el tiempo. ¿Dónde están?, ¿cuándo pasó?, ¿cuántas hay?
- Se requiere la opinión de los alumnos y la expresión de sus opiniones, preferencias y sentimientos. ¿Tú que sientes?, ¿tú que crees?, ¿tú que harías?

Ejemplo

Tema: *La contaminación del río.* Escuela Pública Joaquina Pla i Ferreras, Sant Cugat del Vallès, Barcelona. 6º curso de E.G.B. mixta, 35 alumnos. Curso 1978.

La contaminación del río. Motivación

Los alumnos están interesados por el tema de la contaminación del río que pasa cerca de su localidad, porque es motivo de debate debido a los malos olores que provoca desde hace unos meses. Se propone una salida escolar para observar el torrente que pasa cerca de la escuela y estudiar los efectos de la contaminación. Los alumnos y alumnas deben anotar en su cuaderno aquellas observaciones que consideren de interés y recoger muestras que puedan ser examinadas en el laboratorio.

Realización del trabajo

Finalizada la observación y sentados en corro cerca del torrente se comentan las observaciones realizadas por los grupos: ¿Qué hemos observado?, el color de las aguas, hemos sentido su olor, hemos comprobado la falta de peces y de vegetación, hemos recogido muestras de agua y son muy turbias, junto al río aparecen toda clase de restos y desperdicios: plásticos, papeles, botellas, un zapato, restos de ropa, etc. ¿Qué impresión te causa este torrente? ¿Es una experiencia nueva para ti?

Seguidamente, se propone la comprensión razonada del problema: ¿Cuáles crees que son las causas de la contaminación? ¿Por qué está contaminado el río? Se supone que los alumnos hablarán de los vertidos industriales, del crecimiento de las ciudades, de la contaminación resultante del uso de productos químicos en la agricultura, etc. La profesora interviene únicamente cuando conviene matizar, provocar ciertas reflexiones o procurar nueva información.

El tema continua: ¿Cuándo empezó este proceso y por qué ahora parece especialmente grave? ¿Crees que ocurre lo mismo en otros lugares con otros ríos?

Finalmente se propone un trabajo en grupo sobre: ¿Tú que opinas? ¿Tú que crees? ¿Tú que harías?

En la clase de ciencias naturales se trabajan las muestras de agua recogidas y el tema sirve de pretexto para unos ejercicios de lengua.

La investigación que realiza la escuela humanista en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales no acepta la primacía del método científico ni la obsesión cuantitativa y adopta una pluralidad de métodos cualitativos para llegar a la comprensión de la realidad, como pueden ser: la observación participativa, el estudio de casos, la investigación-acción, la grabación audiovisual, la entrevista, los cuestionarios y discusiones abiertas, los procesos de triangulación, la observación persistente, las descripciones y observaciones exhaustivas, etc.

1.3. La concepción crítica de la ciencia y de las Ciencias Sociales

Ya se ha dicho que, a partir de los años sesenta, aparecen escuelas de pensamiento muy críticas con las propuestas neopositivistas. Considerados los supuestos de la escuela humanista, veamos ahora los principios de la reflexión neomarxista, llamada también radical o crítica. La escuela radical acusa a la ciencia social teórica o cuantitativa de interesarse únicamente por la descripción y cuantificación de las cosas, mientras deja el mundo tal como es, sin entrar en la crítica profunda del sistema que lo sustenta.

La escuela radical afirma que el espacio y la sociedad no son neutros, porque son el resultado del proceso histórico a través del cual las personas y los grupos humanos lo han organizado y transformado. A lo largo de este proceso, los hombres han tomado unas decisiones en respuesta a los intereses, a las urgencias y a las necesidades de cada momento histórico que siempre se han resuelto en beneficio de aquellos que han tenido el poder de decidir. Por lo dicho, la ciencia, el espacio y el tiempo no son objetivos como dicen los neopositivistas, ni son constructos personales como opinan los humanistas, sino que son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes detectan el poder.

Paralelamente, en el campo de la pedagogía, se argumenta que la escuela tampoco es neutra, que cumple una función social y política, de manera que lo que la escuela enseña y lo que los alumnos aprenden responde a los intereses de las estructuras de poder. La escuela, según estos autores, busca el consenso y la transmisión de un sistema de valores establecidos, por lo que tiene una función

integradora y discriminadora. La escuela es un agente de reproducción social que actúa –de forma consciente o inconsciente– a través de la selección de los contenidos, la utilización de premios y castigos, la distribución física del aula, la manipulación de determinados materiales, el control del tiempo, la metodología utilizada o favoreciendo determinadas conductas (Bourdieu y Passeron, 1977), (Bowles y Gintis, 1981).

Sin embargo, las críticas a la institución escolar y a sus prácticas se demostraron peligrosas porque justificaron el desinterés por la enseñanza pública y la consiguiente falta de financiación. Entonces, autores como Appel (1986), Giroux (1988) y Kemmis (1988) propusieron reconstruir el discurso y presentar a la escuela como una institución que puede trabajar para lograr una mayor participación democrática y a los docentes como posibles agentes de transformación y de cambio, es decir, como intelectuales críticos.

La escuela crítica afirma que lo importante no es el comportamiento del alumno, como decían los conductistas, ni tampoco el desarrollo de la personalidad del alumno, como decían los humanistas, porque en definitiva, tanto lo uno como lo otro son el resultado y la expresión del sistema de valores de cada persona. Lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas.

En el capítulo de los contenidos sociales, esta escuela denuncia la ideología implícita en la selección de los conocimientos, en sus énfasis y en sus exclusiones y en la negación del pluralismo y el conflicto. Por el contrario, propone introducir dentro de la programación problemas relevantes, socialmente importantes y urgentes (Lee, 1983). En un currículo radical de Ciencias Sociales figuran temas como el bienestar, el respeto y la conservación del medio físico, los derechos humanos, la desigualdad, la pobreza, la discriminación por razón de género o etnia, el interés por los problemas internacionales, los focos de tensión mundial, la guerra y la paz, etc.

La Didáctica de las Ciencias Sociales que trabaja en esta línea ya no considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio, cómo ocurrieron en el tiempo o porque son así; también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones. El interés por encontrar políticas alternativas permite dar al alumno un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político. Este compromiso exige participación, de manera que desde una visión crítica, la escuela debe formar para tomar parte de manera activa en la vida académica, en el mundo del trabajo, en las decisiones de la comunidad y, en definitiva, en la vida política. La enseñanza, considerada desde la teoría crítica, se propone como finalidad la educación para la democracia, de manera que el conocimiento se exprese en la actitud y acción social deseada (Hunckle, 1983), (Blyth, 1976).

Finalmente, cabe destacar la aportación que ha hecho esta escuela a la formación de los enseñantes al manifestar la importancia de la ideología del profe-

sor, ya sea explícita, tácita, o incluso oculta, desde la cual los profesores actúan e interpretan los problemas sociales y su enseñanza. La demostración de que todo el proceso educativo es intencional abre un capítulo de reformas en el planteamiento de la formación del profesorado que ahora tiene por objetivo orientar, a través del conocimiento social, las preferencias y valores que deben regir la acción social.

Ejemplo

La escuela crítica complementaría los ejemplos que han ilustrado la posición de la escuela neopositivista o de la escuela humanista con preguntas como las siguientes para descubrir la intencionalidad de los hechos:

Respecto al problema de la concentración de la industria y su posterior dispersión: ¿a quién interesó atraer mano de obra a la ciudad?, ¿por qué las fábricas no se situaron en las zonas agrícolas donde sobraba mano de obra?, ¿por qué las empresas dispersan su producción, qué beneficios esperan conseguir, se trata de conseguir mano de obra más barata?, ¿se debilita con ello la organización obrera y sindical?, etc.

Respecto al problema de la contaminación del río: ¿quién ha permitido la contaminación del río, a quién o a quiénes ha beneficiado?, ¿se podía haber evitado?, ¿qué medidas se pueden tomar para corregir esta degradación?, ¿sería una buena solución cerrar las fábricas más contaminantes aunque ocupan a muchos obreros?, ¿por qué el gran capital se desentiende de las industrias tradicionales más contaminantes, será que ahora invierte en otros sectores más rentables?

1.4. El impacto del pensamiento postmoderno

Ya hemos visto en los epígrafes anteriores como la ciencia, durante el siglo XX, ha trabajado en la búsqueda de explicaciones unificadas y definitivas que han llevado a la defensa de una serie de paradigmas internamente consistentes, pero con frecuencia parciales, contradictorios y hasta excluyentes. De hecho, cada paradigma es una explicación del mundo entre otras explicaciones posibles, por lo que, en realidad, su pretensión de verdad resulta simplista.

Esta reflexión sobre la relatividad del conocimiento ya hemos visto que arranca del humanismo o convencionalismo cuando afirma que la ciencia no es objetiva, eterna y universal sino que es una interpretación del mundo hecha por los hombres. Esta manera de entender la ciencia, llevada a sus últimas consecuencias, acaba en el anarquismo epistemológico con el triunfo del subjetivismo, el reconocimiento de la debilidad de la razón como fuente única de conocimiento, el relativismo y el pluralismo. Algunos autores consideran que el postmodernismo es un fenómeno propio de los años 80 y que en el momento actual ha iniciado una franca decadencia; pero resulta indiscutible que, pese a sus excesos, su manera de entender el mundo y la ciencia han calado profundamente en la cultura de los países capitalistas y, también, en la educación.

En el campo de las Ciencias Sociales, el convencionalismo implica que si los conocimientos que forman el corpus científico admiten diferentes lecturas y

pueden cambiar, entonces es posible la duda, la crítica y la formulación de propuestas alternativas. Desde este supuesto, es preciso insistir en que las interpretaciones que hoy propone la comunidad científica o “saber sabio” sobre el espacio humanizado, las relaciones sociales o su historia son interpretaciones posibles que tienen un gran poder explicativo, pero están penetradas por la ideología, la urgencia de los problemas y los intereses dominantes del momento histórico, es decir, el conocimiento social es un conocimiento relativo e intencional.

En Ciencias Sociales, las aportaciones del postmodernismo con su relativismo antidogmático pueden llevar a un callejón sin salida, dado que todo conocimiento es relativo porque está condicionado por la interpretación del sujeto el cual, a su vez, está condicionado por su contexto cultural y social. El personalismo por un lado, la decostrucción sistemática que hace indemostrables y criticables los grandes principios éticos tradicionales y el hecho de que un conocimiento sirva únicamente para un contexto concreto, pueden llegar a poner en duda el contenido ideológico y la carga crítica en la interpretación del mundo y paralizar cualquier acción alternativa tendente a lograr una mayor igualdad y justicia social (Fontana, 1992), (Doberty, 1992).

Hoy, las Ciencias Sociales tratan de superar el relativismo (Harvey, 1989) y han encontrado un posible asidero en algunas teorías como, por ejemplo, en la teoría comunicativa de Habermas. El currículo crítico basado en la teoría de la acción comunicativa propone llegar a una racionalidad basada en la auto-comprensión, de manera que la persona sea consciente de lo que piensa y sea también consciente de que su pensamiento está condicionado por sus experiencias anteriores habidas en un determinado contexto cultural, social y afectivo e influidas por sus propias capacidades y estructuras mentales. Esta conciencia de las limitaciones del propio pensamiento hace necesario el diálogo para contrastar la visión personal con el conocimiento de los demás a quienes se reconoce su autenticidad y también sus limitaciones. De la negociación del diálogo surge el reforzamiento o confirmación del pensamiento o se establece una negociación dialéctica entre distintas interpretaciones.

La enseñanza reflexiona sobre el problema de la percepción o interpretación personal que los alumnos hacen de sus experiencias. La decostrucción del discurso del alumno debe revelar cómo las asunciones implícitas condicionan su pensamiento. En este campo, se trabaja la exploración de las ideas previas y las interpretaciones que va elaborando el alumno a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

La Didáctica de las Ciencias Sociales asume la importancia del contexto y estudia como influye la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento, aceptando plenamente la interdisciplinariedad que ello supone.

En la enseñanza, el relativismo impone una metodología pluralista que prima procesos hermenéuticos de autoconciencia y autorregulación junto con métodos dialécticos basados en la comunicación que favorecen el debate entre las propias razones y las razones ajenas. Se requiere en la enseñanza una prudencia intelectual capaz de provocar tensiones creativas que inciten a un diálogo libre,

flexible y pragmático entre la pluralidad de interpretaciones contrapuestas. En definitiva, se trata de asumir el relativismo del conocimiento humano para llegar a una mejor comprensión del mundo.

La Didáctica de las Ciencias Sociales deberá ocuparse de estudiar los procesos sociales, económicos y culturales que operan a múltiples escalas y tiempos y estudiar su impacto sobre la especificidad de los lugares para poder explicar las variaciones y la unicidad de cada contexto en un sistema de una globalización e interdependencia crecientes. Todo ello supone utilizar escalas pequeñas y grandes en un proceso en el que se pasa de la consideración del sistema mundo a la contextualización del problema, en la localidad, comarca, Autonomía, España o Comunidad Europea, en un proceso de ida y vuelta desde la concepción global a tiempos y espacios concretos y viceversa.

Método para un debate

- Se plantea un problema o dilema
- Se busca información y se juzga la credibilidad de las fuentes y la solidez de los argumentos
- Se adopta tentativamente un punto de vista
- Se dialoga y se debate para contrastar y poner a prueba los argumentos
- Se contextualiza el problema y se compara con otras situaciones
- Se valora la solución aceptada como probable y se analizan sus posibles consecuencias
- Se relativiza el valor de la solución adoptada y se consideran sus defectos, sus silencios y sus renunciaciones.
- Se adopta una actitud consecuente en la acción

Ejemplo

Tema: *La delincuencia*. I.B. Bellaterra, Barcelona 1r curso, mixto, 30 alumnos. 1990.

Presentación del problema

El periódico y la TV comentan los problemas referentes a la construcción de una nueva cárcel para que los reclusos puedan vivir en mejores condiciones dado que las prisiones existentes son viejas y resultan insuficientes. Las nuevas instalaciones permitirán que las celdas sean individuales y se construirán talleres, granjas y jardines para que los reclusos trabajen y resulte más fácil su reinserción social. El lugar elegido es sano, tiene buen clima y está bien comunicado para que los presos puedan recibir visitas.

Los habitantes del lugar y su alcalde han protagonizado una manifestación y se oponen a la construcción de una cárcel en su término municipal. Consideran que la cárcel creará inseguridad en el pueblo, que la localidad tendrá mala reputación y que nadie querrá invertir en hoteles ni actividades recreativas y de ocio en su municipio.

Actividades de aula

a. Trabajo individual

Lee los textos publicados y redacta un resumen del problema. ¿Qué opinas en este asunto, apoyas una de las opciones o te planteas dudas? Explica lo que piensas sobre el problema.

b. Trabajo en pequeño grupo

Comenta tus opiniones con tus compañeros. ¿Qué opinaríais si fuerais reclusos? ¿qué opinaríais si fuerais vecinos del pueblo?

- ¿Creéis que se debe castigar a los delincuentes o bien hay que intentar por todos los medios su reinserción social?
- ¿Creéis que los delincuentes son gentes perversas de nacimiento o creéis que son personas enfermas o con muchos problemas familiares o de marginación y pobreza?
- ¿Si nuestra sociedad fuera de otra manera, podría haber menos delincuencia?
- ¿Siempre se ha opinado lo mismo sobre la delincuencia o esta reflexión ha cambiado en el tiempo?
- ¿Se aplican hoy las mismas leyes en todos los países y lugares para castigar a una persona que ha cometido un delito?
- c. Debate general
- ¿Se podría evitar, hasta cierto punto, la delincuencia en nuestra comunidad?
- Analizar las consecuencias que tendrían vuestras propuestas.
-

2. LAS FINALIDADES DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

2.1. Consideraciones generales

Según dicen los biólogos, el hombre es un primate anormal, dotado por mutación de un cerebro más grande, que ha llegado a dominar la tierra porque ha sido capaz de vivir en sociedad, de crear útiles para actuar sobre el medio exterior y signos que le han permitido pensar con un elevado grado de complejidad.

Las potencialidades de la inteligencia han permitido al ser humano desarrollar la ciencia y la técnica hasta un grado de eficacia tal, que las mismas armas que ha creado para defenderse de sus enemigos plantean un grave problema para la supervivencia de la especie. Por otra parte, el éxito logrado contra la muerte ha multiplicado los individuos hasta poner en entredicho la libertad de procrear y hasta acabar con la posibilidad de una economía depredadora en un mundo finito. Finalmente, la capacidad del hombre para producir y consumir han puesto en peligro la conservación del planeta. Este grado de desarrollo exige una sociedad global, pensada a nivel planetario que se adivina cada día más interrelacionada, más estructurada y organizada. Esta organización puede derivar hacia una estructura piramidal, en la que un grupo humano o unos pueblos dominen a los demás a modo de una aristocracia tecnológica, o bien se puede construir una sociedad en la que todos los individuos tengan un lugar y una voz, se respeten las especificidades de los grupos humanos y haya una mayor prosperidad y seguridad para todos.

A lo largo de la historia, las sociedades se han organizado de formas muy diversas, pero siempre se han dado situaciones de dominación y con frecuencia han hecho acto de presencia la violencia y el dolor. Ahora, la ciencia y la técnica pueden llevar a formas de dominación mucho más potentes aunque puedan ser más sutiles. Para construir una sociedad diferente, parece necesario encontrar respuesta al problema de la desigualdad que resulta una constante al analizar la

realidad, tanto a escala mundial como a escala local. Mientras haya desigualdad es difícil renunciar o evitar la violencia y emprender el camino de la convivencia pacífica a través del diálogo. Las instituciones educativas responden a este gran reto de la humanidad con diversas voces:

- Hay educadores que, de forma explícita o implícita, se sitúan en una visión neopositivista de la realidad y consideran que la humanidad resolverá los problemas gracias a la fuerza de la razón, de la técnica y de la ciencia. Este colectivo considera que los valores básicos que la escuela debe promover residen en conocer y aprender. Sin embargo, en Ciencias Sociales, la fuerza de los hechos se impone, y ante la injusticia y la pobreza responden con la resignación, con la aceptación de la realidad y algunos hasta adoptan posiciones neodarwinistas que buscan en la superioridad de los pueblos la justificación de la explotación de los débiles.
- Los profesores de Ciencias Sociales que se sitúan en una línea humanista, confían que el cambio social será fruto del convencimiento y de la voluntad y enriquecen la percepción del problema con actitudes de concienciación y de compromiso personal. Este grupo generalmente presenta en clase situaciones de desigualdad extrema del tipo “un niño de BanglaDesh” para avivar emociones y sentimientos, propiciar actitudes de compasión y pueden llegar a paternalismos ofensivos.
- Finalmente, otros enseñantes presentan la realidad y el conocimiento científico como un producto histórico, como un constructo social, de manera que el territorio y su organización son el resultado de las decisiones de aquellos que han tenido el poder. Estas decisiones han respondido a los intereses de unos pocos y su resultado ha sido la agresión al medio natural y grandes desigualdades entre personas, grupos, países, etnias, géneros y edades. Sin embargo, los procesos que han llevado a esta situación hubieran podido ser diferentes porque no responden a ningún determinismo, por lo tanto, pueden corregirse y pueden cambiar. Ciertamente el cambio puede primar aún más el individualismo, la competencia, el éxito personal, el exclusivismo y la cantidad, pero también puede adoptar posiciones que primen el diálogo, la colaboración, los intereses sociales, el bien común, los derechos humanos, el respeto por la diversidad y la calidad de vida. En definitiva, la convivencia pacífica desde la igualdad implica un cambio de mentalidad que consiste en entender que el éxito no depende de ganar a los demás sino de aprender a competir para ganar o mejorar con los demás y gracias a los demás.

2.2. Los valores democráticos

Aunque ya hemos visto que hoy no es posible apelar a un sistema de valores universal y eterno, dado que las ideas y valores no siempre se comparten, parece necesario definir una postura que se caracterice por su carácter sistemático y deliberativo, que permita que la mente haga representaciones que se correspondan con los datos de la experiencia y que someta sus supuestos a toda clase de

cuestiones y objeciones. Se trata de un juicio prudente, basado en razones probables, que permita además la coexistencia de otras opciones siempre y cuando se demuestren coherentes.

La teoría crítica en la que nos situamos –desde un profundo respeto por el rigor científico, por la personalidad del alumno y desde la lectura atenta de la reflexión postmoderna– nos lleva a afirmar que el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo (Dewey 1971), (Pagés 1994), (Fien 1989). Si el tema de los valores democráticos es relevante para la educación en general, aún con más motivo para una área de conocimiento que tiene como finalidad la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las Ciencias Sociales en la enseñanza tendrán que contribuir a ampliar la información, la comprensión y el nivel de interpretación y valoración del proceso histórico que ha llevado a la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro, para que el conocimiento se exprese en actitud social deseable.

Los valores que fundamentan la verdadera democracia y que son la meta a la que dirigimos nuestra acción son esencialmente la libertad, la igualdad y la participación, y la finalidad de la democracia es, como afirma Camps (1993), la felicidad compartida. A través de la enseñanza de las Ciencias Sociales deseamos que los alumnos y alumnas construyan un sistema de significados y desarrollen unas actitudes y comportamientos que respondan a los siguientes valores democráticos:

- a. **Respetar la dignidad de sí mismo y de los demás.** Esta dignidad supone el reconocimiento de la racionalidad, de la libertad y de la igualdad de las personas.

Valorar la racionalidad consiste en aceptar que toda persona tiene capacidad para indagar la verdad a su manera y tiene competencia para comunicar sus ideas y pensamientos a los demás. La valoración de la racionalidad lleva al interés por el saber y a la necesidad de buscar razones convincentes o probables que justifiquen los saberes y opiniones.

Entendemos la libertad como conciencia, es decir, como autoconocimiento y capacidad de análisis crítico y como derecho a disfrutar de la independencia privada compatible con la libertad de los demás, con la pluralidad y la relatividad. Cabe recordar que la libertad individual consiste en la capacidad de escoger, de manera individual y también colectiva, en qué sociedad deseamos vivir. En nombre de esta libertad y de la autonomía intelectual no se puede aceptar la manipulación, la instrumentalización ideológica, las formas de persuasión basadas en la seducción, el engaño o cualquier tipo de alienación.

Entendemos por igualdad la aceptación de la alteridad y la pluralidad, el reconocimiento de la libertad de todo individuo, y la igualdad de oportunidades para acceder y disfrutar de los bienes y capacidades que caracterizan a las personas humanas sin discriminación por razón de etnia, género, edad o clase social, de manera que las normas, las leyes, los derechos y los deberes

rijan igual para todos. La concepción postmoderna de la alteridad es hoy, para muchos, la base de la ética. También cabe recordar que el concepto de igualdad va muy unido al de justicia.

b. **Educar en la participación.** Entendemos la participación como posibilidad de llegar al consenso en la decisión, a la cooperación en la acción y, en definitiva, a favorecer el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad. La participación se basa en la comunicación y el diálogo porque la necesidad de contrastar el propio pensamiento con lo que saben, creen y hacen los demás es la base de la tolerancia y de la negociación. Desde el discurso didáctico, la tolerancia no es incompatible ni con la firmeza de las convicciones ni con el deseo de convencer; únicamente excluye cualquier descalificación o las formas de coacción o intimidación hacia los que piensan y actúan de forma diferente.

El carácter público del diálogo y del debate no da seguridades, pero hace muy difícil mantener actitudes egocéntricas, dogmáticas, integristas o intolerantes. Al mismo tiempo, la comunicación permite sumar voluntades y crear un clima de participación. La meta de la educación social, a nuestro entender, es preparar a todos los individuos para asumir su libertad y a todos los ciudadanos para su participación activa en relación con los demás, en el trabajo, en la gestión de las instituciones, en la gestión del territorio y, en definitiva, en la vida política y ello con la finalidad de construir el mundo en el que deseamos vivir.

c. **Identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumno se identifica** (localidad, Comunidad Autónoma, España, Europa), participando en los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes. Al mismo tiempo, identificar, comprender y valorar los rasgos de otras sociedades y culturas y analizar los problemas más acuciantes de nuestro sistema mundo para entender la estrecha interrelación entre las personas, los grupos humanos y las naciones y como se comunican y se condicionan.

d. La relevancia personal y social del contexto nos lleva a **conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado** de una comunidad que tiene un pasado y un futuro. Los alumnos deben estar dispuestos a adoptar costumbres compatibles con el mantenimiento ecológico y acciones conducentes al respeto por el patrimonio cultural. Con Aristóteles, destacamos la austeridad como valor que hace posible la convivencia, y el respeto por el medio ambiente.

ACTIVIDADES

1. Estudiar los objetivos generales o metas educativas de este proyecto curricular. Situarlo en el marco epistemológico que se considere más adecuado. Justificar la respuesta.

Un posible proyecto curricular para la Historia en el ciclo 11-16		
Procedimientos explicativos y de verificación	Metas educativas que justifican la enseñanza de la Historia	Conceptos y generalizaciones
Principio de globalización. Explic. causal e intencional. Comprensión "empática" del pasado	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el mundo actual (antecedentes y contras) Integrarse en su comunidad - Comprender los procesos sociales. Ampliar la experiencia personal como individuo - Adquirir una actitud crítica y tolerante. Adquirir destreza en el tratamiento de la información - Valorar el patrimonio histórico-artístico "Ver el pasado". Enriquecimiento cultural y estético - <i>Unidad en profundidad</i> (ej: 7 "Grecia en la época de Pericles") - <i>Unidad del Mundo Contemporáneo</i> (ej: 10 "El conflicto árabe-israelí") - <i>Unidad en profundidad</i> (ej: 5 "Inglaterra en la época de la Revolución Industrial") - <i>Unidad en profundidad</i> (ej: 4 "Iberoamérica: indios y colonizadores en el siglo XVI. 9 "España en el reinado de Isabel II") 	Sociedades esclavistas. Clasicismo griego. Colonización. Mercantilismo. Monarquía autoritaria. Revolución Industrial. Proletariado y Sindic. Re. Liberal/Romantic Descol/ Pol. de Bloque
Nociones de cambio y causalidad	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Unidad de cambio</i> (ej: 2 "La vivienda a través del tiempo" y 8 "Magia, religión y ciencia en la Historia") 	Revol. Neolítica. Mundo clásico. Feudalismo. Burguesía medieval. Renacimiento Barroco. Revol. científica
Naturaleza y tratamiento de las fuentes históricas	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Unidad de historia local</i> (ej: 6 «La vida cotidiana en el Franquismo: Una investigación oral») - <i>Utilidad de Introducción</i> (ej: 1 «Qué es la Historia») - <i>Unidad de historia local</i> (ej: 3 «Nuestra localidad en tiempos de la Edad Media») 	Feudalismo. Arte Románico. Arte Gótico. Arte Hispano-Musulman. Franquismo. Autarquía y Desarrollismo

DOMÍNGUEZ, J. (1989): «El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco de referencia». a CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M.: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Ed. Visor.

2. Leer el texto siguiente y situarlo en una línea o escuela de pensamiento. Justificar la respuesta

La preocupación del profesor no es la de prescribir, sino la de establecer una situación de comunicación con los alumnos para ayudarlos a entender la dinámica de las situaciones, a apreciar los efectos de sus acciones y actitudes. En definitiva, lo importante es que el alumno quiera cambiar su comportamiento, quiera hacerse responsable de su libertad personal y política y actúe coherentemente con sus convicciones morales y cívicas. La tarea del profesor es delicada y compleja. Los enseñantes han de formar un equipo de personas entendidas y han de actuar como consejeros, tutores, animadores para organizar la formación y facilitar las acciones. La interacción se hace fundamental y ello demanda una capacidad de empatía y de autonomía por parte del profesor.

El respeto por la personalidad del alumno y la renuncia a modelos preestablecidos de eficacia y rendimiento ha favorecido la adecuación de los programas a los intereses del alumno, la crítica a la evaluación tradicional y ha llevado a la ampliación de la escolaridad obligatoria para evitar selecciones prematuras y discriminatorias basadas en rendimientos académicos discutibles.

3. Estudiar los objetivos generales o finalidades de esta propuesta curricular de Geografía Económica y Humana para 2º curso de Bachillerato Humanístico. Comparar estos objetivos con los que se proponen en el capítulo anterior. Valorar estos objetivos y formular, si cabe, algunas propuestas alternativas.

Objetivos generales

- a) Diferenciar los niveles descriptivo, explicativo e interpretativo en la consideración de los problemas del mundo de hoy.
- b) Conocer los rasgos característicos del mundo de hoy, la diversidad, la desigualdad y la interdependencia.
 - La diversidad entendida como riqueza cultural que ha de comportar actitudes de tolerancia, aceptación de lo otro y del otro y la capacidad de diálogo.
 - La desigualdad entendida como problema que implica actitudes críticas y plantea la posibilidad de políticas alternativas.
 - La interdependencia vista como un hecho y como una necesidad ineludible de cooperación internacional.
- c) Conocer cómo se concretan en tu comunidad autónoma los problemas básicos del mundo de hoy. Entender que la aceptación y el compromiso con la realidad próxima y propia debe ser la base de la cooperación y la solidaridad con los otros pueblos y culturas.
- d) Conocer el mundo natural y los procesos que lo protegen o lo destruyen.
 - Comprender el uso y las transformaciones de la naturaleza que operan las diversas sociedades según los recursos que utilizan y la tecnología que aplican.
 - Considerar formas de organización que permitan a la sociedad poder vivir en armonía con su medio natural.

- e) Entender el desarrollo de las sociedades como resultado de la interacción y las fuerzas productivas, las estructuras sociales y la acción del hombre.
 - Interpretar como este desarrollo configura las relaciones espaciales y medioambientales que, a su vez, afectan el desarrollo social.
 - Analizar las limitaciones de las sociedades actuales y considerar la posibilidad y necesidad de encontrar alternativas de futuro que puedan garantizar un grado más elevado de libertad y de justicia social.
 - f) Ayudar a relacionar las experiencias diarias con la realidad del sistema mundo.
 - Interpretar la ideología propagada por los estados y los medios de comunicación y su impacto en la vida diaria.
 - Considerar que los problemas de hoy son complejos y que admiten soluciones diversas.
 - Considerar posibles caminos para crear una sociedad más consciente, justa, democrática y solidaria.
 - g) Ampliar el grado de complejidad y rigor en el uso de los procedimientos propios del campo de la Geografía, especialmente los cartográficos, estadísticos y gráficos.
-

4. Considerar este ejercicio. Formular y valorar los objetivos que se le suponen.

El tráfico en las grandes ciudades colapsa la circulación especialmente a las horas de entrada y salida del trabajo u “horas punta”, de manera que las personas que se desplazan pierden tiempo y sufren molestias. El tráfico intenso provoca la contaminación del aire debido a los gases producidos por los motores y un ruido muy molesto.

¿Por qué circulan tantos coches?

¿Por qué se permite el uso del coche en la ciudad?

¿A quiénes interesa que se utilice el coche para los desplazamientos?

¿Qué políticas podría seguir el Ayuntamiento para limitar el uso del turismo en la ciudad?

Explica que consecuencias podría tener esta respuesta.

Argumenta tu propuesta definitiva y explicita sus posibles limitaciones

5. Considera de nuevo las preguntas del inicio de esta lección. Comprueba si la opción “a” se inscribe preferentemente en una concepción neopositivista, la opción “b” en una propuesta humanista, la propuesta “c” en una línea crítica y si la propuesta “d” responde a una reflexión postmoderna.

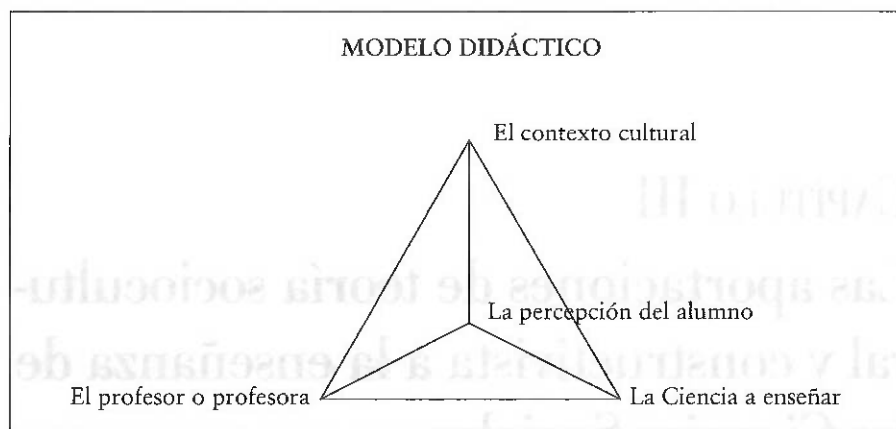
CAPÍTULO III

Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales

Pilar Benejam

Formulario de conceptos Indica, en el lugar correspondiente, el grado de conocimiento y comprensión de los conceptos siguientes. Revisa estas cuestiones después de la lectura del capítulo		
Concepto	Conocimiento previo	Conocimiento después de la lectura del texto
<ul style="list-style-type: none">. Conductismo. Aprendizaje significativo. Constructos previos. Proceso de interacción. Proceso de andamiaje. Zona de desarrollo próximo. Transferencia o devolución en didáctica. Contrato didáctico		
Nota. 1. No lo conozco/no lo comprendo 2. Me suena pero no lo tengo claro 3. Lo comprendo		

Las decisiones que se toman en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales son resultado de un sistema complejo de relaciones que podemos simplificar en un modelo piramidal para destacar cuatro variables esenciales: las exigencias de la ciencia a enseñar, la relevancia del contexto en la construcción de los esquemas interpretativos, la importancia de la percepción del alumno o reconstrucción personal del conocimiento y finalmente, la reconsideración del papel del profesor tanto en los procesos de andamiaje del aprendizaje del alumno como en los procesos de transferencia de responsabilidades.



Ya hemos visto en el capítulo anterior, al hablar de la teoría crítica, que la ciencia se entiende como el conjunto de respuestas que da la comunidad científica a los problemas sociales en cada momento. Es importante recordar que si la ciencia es un producto social, el conocimiento que tenemos sobre la configuración actual del espacio, del territorio y de la sociedad, así como la interpretación del pasado responden a las necesidades, intereses, prioridades y al nivel de conocimientos de nuestra comunidad científica. Esta forma de entender la ciencia no permite presentar el conocimiento social como una cuestión cerrada o un conjunto de hechos inamovibles, antes al contrario, el conocimiento científico actual admite la duda, el cambio y abre la posibilidad de formular propuestas de futuro.

Desde la Psicología, la escuela de Vygotsky ofrece una teoría que sirve para resituar las tres variables restantes del modelo, al tiempo que presenta un proceso de aprendizaje que puede concordar con los supuestos científicos de que partimos. La teoría crítica de las Ciencias Sociales y las teorías constructivistas de la escuela de Vygotsky son los dos pilares en los que se apoya nuestra concepción de la didáctica.

1. UNA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE. EL CONOCIMIENTO COMO PRODUCTO SOCIAL Y COMO CONSTRUCTO PERSONAL

Las teorías constructivistas, basadas en la escuela de Vygotsky, aunque critican por igual el conductivismo y la comprensión puramente subjetiva de los fenómenos, también incorporan buena parte de las propuestas de estas dos escuelas, de manera que Vygotsky considera que la característica diferencial de la psicología humana es, precisamente, la presencia de estímulos creados por el sujeto, junto con estímulos dados por el medio. Según este autor, el sujeto no aprende por imitación como decía el conductismo, ni construye el conocimiento como decía Piaget, sino que, literalmente, reconstruye las experiencias personales que tiene cuando interactúa con su medio social con lo que afirma que el conocimiento es, a la vez, un producto personal y un producto social. Esta formulación tiene una importancia extraordinaria porque, como dice Novak (1988), «A mi entender, hay una nueva conmoción en la psicología, en la epistemología y en la enseñanza: es la conmoción de una nueva síntesis».

1.1. La importancia del contexto en la construcción del conocimiento

Vygotsky (1977) distingue dos procesos complementarios para llegar al conocimiento: el proceso que lleva al conocimiento vulgar y el que da lugar al conocimiento científico. El saber vulgar se basa en el descubrimiento espontáneo y empírico del mundo exterior y en los conceptos inducidos que el individuo capta de su entorno social por impregnación. Estos conceptos, construidos por experiencia directa, van de lo concreto a lo abstracto y están totalmente determinados por estímulos procedentes del entorno. Su construcción sigue la lógica del conductismo y de las leyes de la asociación, como puede ser la proximidad, la repetición, el parecido y la abstracción de regularidades que se dan en la realidad física y social.

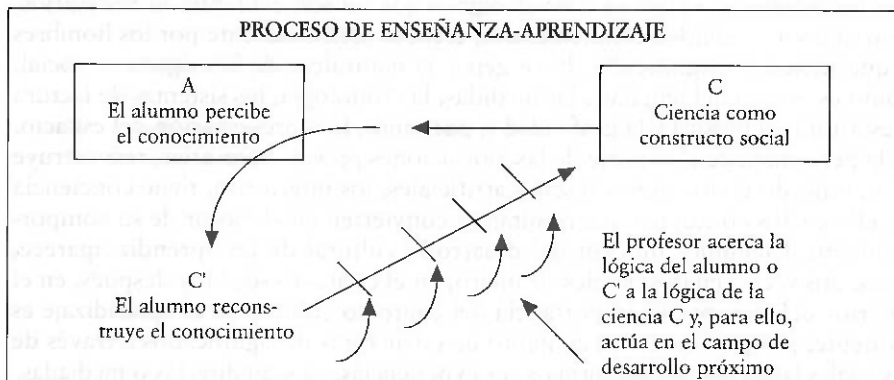
El conocimiento científico, en cambio, lo proporciona la cultura organizada por los hombres porque se basa en signos que no son evidentes ni necesarios, sino que son estímulos condicionados, creados artificialmente por los hombres y que tienen un significado. El origen y la naturaleza de los signos es social, como es el caso del lenguaje, las medidas, la cronología, los sistemas de lectura y escritura, la música y la graficidad y, por tanto, la representación del espacio. Si la persona tiene el soporte de las asociaciones previas necesarias, reconstruye el significado de los signos o señas artificiales, los interioriza, tiene conciencia de ellos, y los conceptos que resultan se convierten en el motor de su comportamiento. Cualquier función del desarrollo cultural de un aprendiz aparece, pues, dos veces, en dos niveles: primero, en el contexto social, y después, en el interior del alumno. La importancia del contexto cultural en el aprendizaje es evidente, porque brinda un conjunto de estructuras de significados a través de las cuales las personas dan forma a sus experiencias, ya sean directas o mediadas.

1.2. La relevancia de la percepción de los alumnos en el proceso de aprendizaje

Las estructuras mentales o sistemas de relaciones que los alumnos han construido a lo largo de su vida, ya sea por experiencia o a través de la enseñanza, son muy operativas, de manera que cuando el sujeto actúa, estas estructuras mentales se ponen en funcionamiento y guían los procesos de selección de la nueva información y su interpretación. De esta manera, el alumno comprende aquello que tiene una relación con lo que ya sabe; en cambio, descuida, ignora, pasa de largo, le resbalan por la mente aquellos hechos o ideas que le son extraños, que no se relacionan con su experiencia ni tienen ninguna conexión con sus estructuras mentales previas.

La percepción del alumno no se limita a filtrar la nueva información sino que también da significado o interpreta el mundo exterior. Los constructos previos forman, pues, una trama o estructura de recepción de las nuevas ideas o conceptos que contamina e influye decididamente en el modo como responde el alumno a un nuevo aprendizaje. El paso del conocimiento de fuera al interior de la persona transforma, pues, el proceso, le cambia la estructura y las funciones, porque cada alumno tiene una manera propia de interpretar el espacio humanizado y el tiempo. Las conexiones y las relaciones que construye la mente entre el concepto que aprende y las estructuras mentales que ya tiene, pueden ser de una diversidad casi infinita, lo que explica la originalidad y diversidad del pensamiento humano.

En este proceso, parece que hay un consenso creciente en admitir el papel fundamental del lenguaje para codificar, dar forma y adquirir significados y para recordarlos y comunicarlos. De manera que, pese a que cada individuo es diverso y su pensamiento es personal, sin embargo, gracias al lenguaje, este pensamiento no resulta del todo intransferible. La comunicación es posible hasta cierto punto porque muchos conceptos son comunes dado que se han formado por acumulación de experiencias personales parecidas, de percepciones hechas en un mismo ámbito cultural y han utilizado un sistema de códigos también común. El hecho de que parte de los significados se puedan compartir y también ampliar y cambiar hace posible la educación.



1.3. El papel del profesor o profesora en el proceso de aprendizaje

Visto desde esta perspectiva, el proceso evolutivo o de maduración del alumno no coincide con el proceso de aprendizaje, antes al contrario: el proceso evolutivo va a remolque del aprendizaje, el cual es necesario para el proceso de desarrollo específicamente humano. Como dice Vygotsky, el grado de maduración potencial de un alumno está en la «zona de desarrollo próximo», que no es nada más que la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo de un alumno o capacidad de resolver por sí mismo un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado por aquello que sería capaz de hacer con la guía de un adulto. Esta sociogénesis del conocimiento permite constatar la importancia capital del profesor o profesora.

El papel del docente en el proceso de aprendizaje es a la vez el de facilitador y el de transmisor porque parte de la lógica del alumno y lo conduce, progresivamente, a pensar según la lógica de la ciencia o “saber sabio”. No se debe olvidar que en la escuela se aprende un cuerpo de conocimientos que ha sido socialmente elaborado; no tiene sentido pensar que los alumnos van a reinventar la ciencia, sino que el conocimiento debe ser enseñado y aprendido. Sin embargo, al mismo tiempo, conviene recordar que el aprendizaje es el resultado de la práctica guiada en la que es ineludible la implicación activa del alumno que es quien reconstruye su propio aprendizaje.

Según lo dicho, el aprendiz debe ser guiado por una persona más experta que dirija su práctica y que vaya sosteniendo y apuntalando sus avances, con lo que el alumno puede llegar un poco más allá de donde llegaría sin ayuda. En este proceso de actividad guiada o de andamiaje del aprendizaje (Bruner, 1985), la interacción verbal y el ajuste del discurso del profesor y del alumno es de una importancia primordial (Edwards, 1990). También cabe saber que la ayuda del profesor o profesora o andamiaje que sostiene el aprendizaje del alumno debe retirarse progresivamente para que éste gane cotas cada vez más altas de autonomía.

En resumen, podemos concluir que el constructivismo da la razón a los humanistas cuando considera que el conocimiento es un constructo personal, pero añade que el sujeto construye este conocimiento gracias a las experiencias que tiene cuando interactúa con su medio físico y social, de manera que los conocimientos más relevantes son sociales: no los ha inventado ni descubierto, sino que alguien se los ha enseñado y el alumno los ha interiorizado, los ha reconstruido e incorporado a su peculiar estructura mental. Esta teoría comporta unas consecuencias didácticas del mayor interés.

2. EL PROCESO DE APRENDIZAJE

El constructivismo es una teoría que explica el proceso de aprendizaje y, por tanto, orienta sobre cómo tenemos que enseñar si queremos que el alumno aprenda. Esta propuesta explicativa propone acciones didácticas respetuosas

con la personalidad del alumno y rigurosas con las exigencias de la ciencia normativa; sin embargo, es una teoría que puede resultar peligrosa cuando se aplica a la enseñanza y al aprendizaje de las Ciencias Sociales. En efecto, si el objetivo de la enseñanza se concreta en ayudar a los alumnos a poner sus conocimientos previos en contacto con la ciencia establecida, este objetivo puede dibujar una escuela conformista y reproductora que ponga a los alumnos en relación con una constelación de conceptos arbitrariamente privilegiados por la ideología dominante. Pero, por el contrario, puede llegar a proponer la construcción de un conocimiento dialéctico y crítico centrado en cuestiones socialmente relevantes y urgentes.

La decisión sobre qué escuela queremos comporta también la decisión sobre qué tipo de Ciencias Sociales elegimos y con qué finalidades utilizamos el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya hemos visto que hoy, desde el discurso científico crítico, es posible apoyar un tipo de enseñanza en el que no sólo interesa la información y la justificación razonada de los hechos, de los procesos y los problemas, sino que también comporta su valoración o interpretación, basada en el diálogo, el convencimiento y el conflicto. Creemos que las teorías constructivistas pueden encajar perfectamente en este proyecto.

En cualquier caso, el proceso de enseñanza que se deriva de la consideración de la teoría constructivista del aprendizaje contempla tres fases o momentos didácticos básicos: la exploración de los constructos previos, la introducción de nuevos conocimientos y su reestructuración y la aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas.

2.1. La exploración de los constructos previos

No es preciso insistir en la importancia que tiene este punto dado que las Ciencias Sociales están muy vinculadas a la experiencia. Los alumnos han construido muchos conceptos sobre su medio social y también tienen muchos conocimientos aprendidos en otras ocasiones, de manera que sus constructos sobre el espacio humanizado o sobre la historia son múltiples, diversos, generalmente desorganizados y a menudo implícitos, pero sirven para responder a sus necesidades y actuar en su medio. Estos esquemas conceptuales, aunque no estén claramente formulados y sean imprecisos, tienen una lógica y resultan útiles y operativos. Por ejemplo, un niño de Lleida contestaba a la pregunta ¿dónde desembocan los ríos? diciendo que desembocan en un canal, respuesta que responde a su experiencia diaria.

El constructivismo insiste en el hecho de que la tarea esencial de la escuela es que el alumno sea consciente de sus propios conocimientos, que los ordene y los comunique. La comunicación implica, necesariamente, un esfuerzo para recordar aquello que uno sabe para llevarlo a la conciencia, ordenarlo y traducirlo en signos que puedan ser comprensibles para los demás. Si el recuerdo de aquello que uno sabe es el punto de partida para poder aprender, la memoria significativa encuentra de nuevo un lugar relevante en el proceso de enseñanza.

Los constructos previos sirven para actuar y adaptarse al medio y, por tanto, son muy estables. Los alumnos generalmente ofrecen resistencia al aprendizaje nuevo porque significa abandonar itinerarios consagrados por el uso y aceptar la inseguridad y el riesgo que representa pensar. Muchos maestros actúan como si el hecho de explicar un concepto implicase necesariamente su aprendizaje y no se preocupan de provocar la duda, de producir una ruptura o un desequilibrio de las estructuras existentes ni de demostrar que el concepto científico que quieren introducir es mucho más operativo. El comportamiento de estos docentes explica la persistencia de los errores y la creación por parte de los alumnos de estructuras mentales paralelas; unas bien integradas, sirven para la vida, y las otras, escolares y académicas, se memorizan sin sentido para ser reproducidas en un examen y olvidadas seguidamente. Perduran en todas las edades conceptos erróneos como es, por ejemplo, que llueve cuando hace frío, que las ciudades que crecen mucho son las más prósperas, que una frontera separa pueblos diferentes o que un país es subdesarrollado porque sus suelos no son fértiles.

2.2. La introducción de nuevos conocimientos y su reestructuración

Si bien los conceptos previos son muy estables y ofrecen resistencia al cambio, también son sistemas dinámicos, capaces de cambiar, y es este cambio el que hace posible la educación. La escuela pretende poner al alumno en contacto con la ciencia establecida y para ello presenta una situación de conflicto entre lo que el alumno sabe y aquello que tendría que aprender, con el propósito de que el aprendiz quiera hacer el esfuerzo de poner en funcionamiento sus mecanismos de aprendizaje y modificar o cambiar sus constructos previos. Para provocar este proceso de aprendizaje hace falta mucha motivación y mucha repetición.

Para reforzar el interés por las Ciencias Sociales se propone tratar cuestiones significativas, socialmente urgentes, científicamente relevantes, y hacerlo de forma conflictiva, dialéctica, que pida la participación y que implique al alumno en el tema. Se ha de hacer notar que los conocimientos previos que los alumnos aportan no son totalmente satisfactorios y procurar ideas nuevas más razonables, más explicativas, que se demuestren más evidentes o más probables, y también más operativas a la hora de resolver problemas.

Si la motivación resulta suficiente y adecuada, el alumno establece una confrontación entre lo que sabe y lo que aprende, y este conflicto se puede resolver en un proceso de acomodación y de asimilación que comporte una captura de un concepto nuevo, que afine o complete un concepto previo, que establezca nuevas relaciones o bien nuevas ordenaciones entre conceptos, o que corrija y cambie un concepto erróneo, cosa que implica una reestructuración de la red conceptual. Es por esto que Ángel Pérez Gómez (1985) dice que la práctica escolar se considera la actividad de reconstrucción del conocimiento del alumno.

Para asegurar el aprendizaje, también hace falta mucha repetición. Los conceptos previos tienen tanta potencialidad, que los nuevos aprendizajes se olvidan fácilmente o forman estructuras débiles, poco o mal conectadas. Es por esto que las teorías cognitivas aconsejan la repetición y la insistencia en aquellos conocimientos científicos que se consideran básicos y fundamentales. Desde este punto de vista, hay que reconocer que los conceptos se construyen lentamente y con dificultad. Que uno no comprenda del todo un concepto no quiere decir que lo ignore, puede ser muy bien que su proceso de construcción no esté acabado. Esta consideración da una gran confianza en las potencialidades humanas, explica la diversa situación de los alumnos en los procesos de construcción de los aprendizajes y refuerza la necesidad de programas cíclicos, bien estructurados y poco ambiciosos, que comporten un nivel creciente de generalización, de abstracción y conceptualización.

Para enseñar de manera que los alumnos aprendan, hay que tener en cuenta, como dice Vygotsky, la unidad de dos líneas esenciales y diferentes: la biológica y la cultural, que se interrelacionan mutuamente, de manera que no se puede enseñar igual a todas las edades. Asimismo, según este autor, parece que el peso de los factores biológicos pierde protagonismo a medida que el niño domina el lenguaje, de manera que los procesos de desarrollo se hacen muy complejos y siguen ritmos diferentes en los cuales influye mucho la práctica de determinadas capacidades y, por tanto, es muy difícil hablar de estadios o etapas; por el contrario, hay que considerar el desarrollo como un conjunto de procesos en cambio.

Hasta ahora se creía que antes de los seis años el niño tenía una comprensión egocéntrica del espacio y del tiempo, que a los siete años comenzaba a desarrollar una comprensión objetiva y podía estructurar algunas relaciones del espacio o del tiempo inmediato, pero que todavía no era capaz de integrarlas en una relación global, y que a los diez años, aproximadamente, el alumno llegaba a la comprensión del espacio abstracto y podía hacer un mapa o una cronología. Hoy se afirma que estas capacidades no responden a ciclos o etapas madurativas, sino a niveles diferentes de práctica (Carey, 1985). Se trata de un proceso en que la cantidad de conocimientos y la calidad de las conexiones o estructuras mentales son los factores más importantes que limitan los nuevos aprendizajes o la resolución de problemas espaciales, temporales o sociales. En realidad, estas capacidades tienen una relación con la edad, pero no por razones evolutivas, sino porque los niños no tienen los conocimientos previos y las experiencias necesarias (Novak, 1982). Esta manera de entender el problema invalida la concepción de que los niños no pueden hacer determinadas operaciones abstractas; en realidad, pueden hacer cualquier operación mental, siempre y cuando tengan las referencias previas necesarias.

Estas reflexiones no invalidan la descripción de los estadios que hizo Piaget, lo que cuestionan es el proceso que sigue la construcción del pensamiento y el hecho de que el pensamiento formal sea necesario y universal. Ahora parece aceptado que el paso de aprendiz a experto se hace a medida que aumenta la cantidad y calidad del conocimiento del alumno en un campo del saber, y esto da una gran relevancia a la práctica y a la enseñanza. La concepción de lo social

depende, entonces, en gran parte, de que el alumno trabaje el tema y se familiarice con su representación, de manera que el hecho de que los conocimientos de Ciencias Sociales estén presentes en el currículo escolar no es indiferente.

La metodología utilizada para enseñar las Ciencias Sociales puede ser muy variada siempre que resulte de ello un conocimiento significativo para el alumno, es decir, un conocimiento capaz de conectar lo que el alumno aprende con lo que el alumno sabe (Novak 1982, Coll 1988). Por esta razón, la metodología abarca un gran abanico de posibilidades que pueden ir desde provocar un conocimiento por métodos llamados “de descubrimiento guiado”, hasta la clase magistral. Pero, si bien es cierto que se puede llegar a una situación de aprendizaje por diversos caminos, también es cierto que hay unos itinerarios más cortos y llanos que otros. Por este motivo, parece que los métodos heurísticos resultan especialmente adecuados porque dan oportunidad de concienciación y de comunicación y crean un contexto de interacción entre los alumnos y el docente que facilita la explicitación de los conceptos previos, crea un clima de diálogo y de debate y favorece la formulación de posibles alternativas a los problemas. Claro que los métodos heurísticos piden una buena preparación por parte del enseñante y unas cualidades personales sin las cuales la comunicación no parece fácil. Estas demandas referentes al profesorado han justificado propuestas selectivas, porque no todas las personas sirven para profesiones basadas en actividades de ayuda.

2.3. Aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas

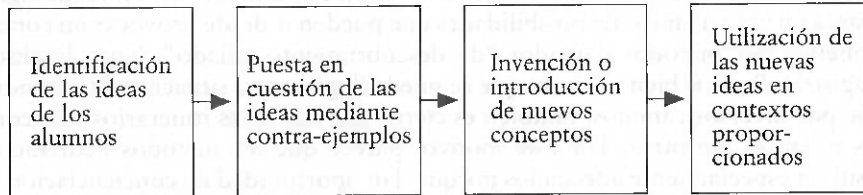
Cuando un conocimiento se añade o se resitúa en el mapa conceptual de un individuo como resultado de un proceso de aprendizaje, todos los conceptos relacionados con esta estructura o red mental se pueden ver afectados o modificados en el tiempo. Como hemos dicho anteriormente, el aprendizaje precede al desarrollo, de manera que el dominio inicial de una operación mental significa que el proceso evolutivo tan sólo ha comenzado y proporciona el impulso y la base para procesos internos que pueden ser lentos y muy complejos. Todos estos cambios afectan, necesariamente, a la personalidad del sujeto. La construcción de sistemas de significados sociales supone traducir estos contenidos en comportamiento social.

Para asegurar un aprendizaje, hay que aplicar los nuevos conceptos a problemas o a situaciones proporcionales a las capacidades y posibilidades de los alumnos. Un buen aprendizaje de geografía, por ejemplo, se tiene que reflejar en una forma más adecuada de resolver los problemas sobre la localización, la organización, la dinámica y la interpretación de las cuestiones referentes al espacio humanizado. La aplicación de estos aprendizajes ha de suponer más adecuación y eficacia en la solución de las cuestiones como resultado de un mayor dominio de los conocimientos y de la práctica. Por ejemplo, si el alumno ha comprendido la importancia del sector terciario, ya no definirá las ciudades como centros

industriales y si comparte una concepción democrática de la sociedad, valorará la relevancia de la participación en los procesos electorales.

Modelo de instrucción diseñado para promover el cambio conceptual, según Driver, 1986.

FASES



3. LA INTERACCIÓN EN EL AULA COMO BASE DEL PROCESO DIDÁCTICO

Edwards y Mercer (1988) afirman que el desarrollo de las actividades escolares pueden ser consideradas como un proceso por el que el profesor y los alumnos van desarrollando y creando representaciones mentales compartidas. La educación se considera una construcción entre profesores y alumnos de comprensiones comunes, de experiencias y procedimientos comunes y de un vocabulario conceptual también común, por lo que el discurso en el aula se orienta a lograr un consenso de comprensión guiado por el profesor. Es importante notar que se ha operado un desplazamiento de la fuente principal de comprensión: antes, por influencia de las teorías de Piaget, la fuente principal era la experiencia del alumno y la práctica; ahora se considera consecuencia directa de la comunicación mediante el discurso. Este cambio ha tenido como resultado una variación del papel del profesor y del alumno.

Desde un punto de vista constructivista, el mensaje y el significado no es algo preexistente, sino que se construye conjuntamente por los interlocutores en el acto mismo de la comunicación. Los interlocutores cooperan en la construcción del significado. Por tanto, no puede decirse que el significado es “transmitido” sino que es reelaborado; no puede adjudicarse al emisor o al receptor sino que pertenece conjuntamente a ambos, surge en el proceso de interacción. Se dice que el significado se “negocia” para destacar el papel que cumplen todos los interlocutores en su creación.

Sin embargo, en la interacción escolar, los alumnos y profesores mantienen una relación asimétrica porque su responsabilidad es diversa a la hora de dirigir el discurso. El objetivo de la interacción escolar es construir unos conocimientos y significados sobre una materia específica, como son las Ciencias Sociales, que el profesor ya conoce. El objetivo de la comunicación es que el alumno vaya compartiendo estos significados, acercándose progresiva y dialécticamente al discurso propio de las Ciencias Sociales y que use este discurso de una forma cada vez más libre y autónoma.

3.1. El discurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Cada disciplina se caracteriza por un modo particular de discurso, por una manera de plantear los problemas, de ver la realidad, de relacionar, valorar y resolver problemas. Aprender Ciencias Sociales es aprender a emplear modos de discurso apropiados a la expresión oral, escrita y gráfica de estas ciencias y ello implica activar determinadas habilidades de tipo cognitivo-lingüísticas. Estas capacidades se clasifican básicamente en habilidades informativas, comprensivas y argumentativas (Van Dijk, 1989).

- a) El aprendizaje de las Ciencias Sociales comporta desarrollar la capacidad de procesar información a medida que el alumno va reconstruyendo el conocimiento creado por la sociedad a lo largo del tiempo. La condición ineludible de este discurso informativo es que el conocimiento implicado sea significativo para el alumno, de manera que el conocimiento nuevo se integre en las estructuras mentales de quien aprende y adquiera significado.

El discurso informativo en Ciencias Sociales utiliza básicamente la descripción y la narración y se aplica a anunciar, definir, ordenar, clarificar o comparar las características, cualidades, acciones, procesos o situaciones de personas, grupos sociales, lugares y hechos. En esta forma de discurso, los conectores que traban la información son generalmente conjunciones, con un claro dominio de la "y", dando como resultado estructuras de pensamiento coordinadas en las que las informaciones se suceden sin establecer jerarquías entre ellas.

El discurso descriptivo es muy utilizado en geografía porque implica un marco espacial, mientras que el discurso narrativo domina en Historia por su referente temporal. La Didáctica no duda de la necesidad ni de la oportunidad de describir y narrar para adquirir información, pero desde una visión crítica de las Ciencias sociales acusa el uso abusivo y casi exclusivo que se hace en la escuela de estas formas de discurso, porque se trata de un conocimiento acabado y cerrado que sólo admite la memorización, aunque ésta se haga con sentido. Veamos un ejemplo de descripción y un ejemplo de narración sacados de textos escolares.

La industria (ejemplo de texto descriptivo)

La industria transforma las materias primas en productos manufacturados y la fábrica es el lugar donde se realiza este proceso.

Las industrias se clasifican según el uso y el destino que se da a los productos que fabrican: las industrias de base transforman las materias primas en productos semielaborados y las industrias de uso y consumo transforman las materias primas en productos acabados.

La Reconquista (Ejemplo de texto narrativo)

En el año 1212, tuvo lugar la batalla de las Navas de Tolosa, que fue decisiva para el futuro de la península. Cristianos y musulmanes se habían preparado largamente. El rey Alfonso VIII de Castilla se alió con el de Aragón y el de Navarra. También llegarían, en ayuda de los cristianos, caballeros procedentes de otros reinos de Europa. Por otro lado, los reyes musulmanes recibieron importantes refuerzos del norte de África.

La victoria de las tropas cristianas acabó con el predominio musulmán y dio paso a la fase final de la Reconquista. Este período se caracterizó por el poder de los ejércitos cristianos frente a la debilidad de los pequeños reinos musulmanes y esta superioridad permitió luego un rápido avance hacia el sur...

- b) Las Ciencias Sociales no sólo se interesan por saber qué son las cosas y cómo son, sino que construyen un discurso orientado a la comprensión de las personas, los grupos humanos, los hechos y los fenómenos. La comprensión del mundo implica la capacidad de establecer diversas relaciones entre conceptos para analizar las causas y las consecuencias o efectos de determinados hechos y problemas y justificar estas afirmaciones.

El discurso orientado a la comprensión utiliza básicamente formas explicativas y se aplica a procurar razones y justificaciones que une con expresiones como “porque”, “por tanto”, “así pues”, “en consecuencia”, etc. La Didáctica de las Ciencias Sociales valora este tipo de texto; pero, desde una perspectiva crítica, cabe recordar que se trata de un discurso que se limita a comprender la realidad sin intentar modificarla, aunque suponga la participación del alumno. Veamos un ejemplo.

La deforestación (Texto explicativo)

La deforestación o tala de árboles indiscriminada elimina la vegetación y comporta una desprotección del suelo.

Efectivamente, las raíces de los árboles y las plantas retienen el suelo, y las ramas lo protegen de los rayos solares. También el agua de la lluvia, al chocar con las ramas y las hojas, cae de manera suave sobre la tierra, y se filtra lentamente en el suelo.

En consecuencia, si se suprime la vegetación, la tierra queda al descubierto, las gotas de agua llegan directamente a la capa superior del suelo y, como no se puede infiltrar totalmente en la tierra, escurre por la superficie formando riachuelos. Entonces cuando el agua corre con violencia arrastra tierras y rocas, erosiona los suelos y deja la roca viva a la vista.

Con todo esto, la deforestación provoca una disminución de la humedad y de las reservas de agua subterráneas. Esta pérdida de reserva de agua perjudica el crecimiento de las plantas.

La gran demanda de papel, madera y de otros productos forestales, y el deseo de obtener beneficios rápidos, ha propiciado que se talen hasta los árboles más pequeños, con lo cual se impide, muy a menudo, el desarrollo global del bosque.

Una destrucción continuada del bosque puede provocar una disminución de las lluvias, ya que no hay un grado elevado de humedad y, a largo plazo, puede acabar ocasionando un cambio de clima y la desertización irreversible del paisaje.

c) La Didáctica de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva crítica, se caracteriza por aplicar la información y la comprensión a la valoración dialéctica de las situaciones, de los fenómenos y de los hechos para descubrir su intencionalidad, y para llegar a formular políticas y acciones alternativas.

El discurso que refleja y que sostiene esta concepción de las Ciencias Sociales es la argumentación, que consiste en la confrontación de las interpretaciones de la realidad. Esta confrontación supone, primero, establecer las propias preferencias y ello implica un posicionamiento que entra claramente en el campo de los valores. También exige un proceso dialéctico basado en la contrastación de argumentos que parte de reconocer la posibilidad de llegar a convencer o de ser convencido. El consenso o convencimiento fruto de la argumentación no se entiende como un resultado, sino como un proceso que se basa en preferencias que pueden cambiar cuando varíen las razones que lo sostienen, cuando cambien las circunstancias o cuando se añadan otras evidencias o experiencias.

El discurso argumentativo implica la capacidad de dudar, rebatir, persuadir o convencer y se expresa en formas en las que abundan verbos como: “opinar”, “creer”, “pensar” y se reconocen por conectores del tipo: “si, pero”, “aunque”, “no obstante”, “a pesar de”, “sin embargo”, etc. La argumentación se basa en la implicación total del alumno en el debate.

La natalidad en los países subdesarrollados

El mantenimiento de una fuerte natalidad en los países pobres se atribuye generalmente a la imprevisión, al fatalismo, a la primacía de instintos sexuales o al desinterés por la promoción social. Sin embargo, nosotros consideramos que el elevado nivel de natalidad en los países subdesarrollados se debe en gran parte a factores económicos.

Piensa que los niños, en estos países, trabajan desde una edad precoz en el campo y su ayuda es esencial cuando se necesitan muchos brazos para levantar la cosecha en el momento oportuno. Los niños también encuentran trabajos eventuales con más facilidad que un adulto al que hay que pagar salarios más altos. En las ciudades, los niños ejercen de vendedores de chucherías, de limpiabotas, piden limosna, y no corren riesgos legales en sus actividades de rapiña.

Por consiguiente, creemos que los niños no constituyen una carga para la familia, es más, su aportación representa una ayuda y, en muchos casos, el único ingreso familiar.

3.2. La transferencia de responsabilidades en el sistema didáctico

Habermas (1990) considera que la ética de la comunicación está basada en su cualidad de estar libre de dominación y construida mediante un diálogo entre iguales y en condiciones de simetría y reciprocidad. Sin embargo, en el caso del acto didáctico, los roles del profesor y del alumno en el contexto comunicativo del aula no puede regirse por estos principios porque mantienen una relación asimétrica, dado que también es diferente su responsabilidad en la conducción del discurso. El objetivo de la comunicación escolar es la creación

de unos significados o conocimientos que corresponden –previa transposición didáctica– al área de Ciencias Sociales. El profesor conoce, en principio, estos significados e intenta que el alumno los comparta. Para conseguirlo, es necesario que el alumno participe en situaciones de comunicación para construir unos significados cada vez más próximos a los conceptos propios de la ciencia.

Esta falta de ética en la relación entre enseñante y alumnos que se concreta en el hecho de que el profesor actúa abiertamente sobre los alumnos para modificarlos, se explica por un proyecto social exterior que consiste en crear una institución para la formación de los miembros jóvenes de la sociedad y que se impone, tanto a profesores como alumnos, y que justifica la acción didáctica. En cualquier caso, el objetivo final del aprendizaje de las Ciencias Sociales es que el alumno se apropie de los saberes y que los pueda utilizar en situaciones en que el profesor ya no estará presente para ayudarle, de manera que se dé un traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje del profesorado al alumnado. De aquí la distinción que hace Brousseau (1988) entre un funcionamiento didáctico y un funcionamiento a-didáctico del alumno en la clase. La ética del acto didáctico reside, precisamente, en convertir las situaciones de enseñanza o actos didácticos en situaciones de aprendizaje o actos a-didácticos.

Para ello es indispensable que el enseñante prepare al alumno para un funcionamiento autónomo (a-didáctico), integrándolo en las fases didácticas. El alumno no puede aprender si no es produciendo, haciendo funcionar y evolucionar sus conocimientos en condiciones parecidas a las que encontrará en el futuro. Para ello el enseñante no puede dar la solución de los problemas, debe proceder de manera que el alumno acepte la responsabilidad de intentar resolver problemas de los que ignora la respuesta. Se entiende por “devolución” el acto por el cual el enseñante hace que el alumno acepte la responsabilidad de una situación de aprendizaje y asuma también las consecuencias de esta transferencia. Este acto encierra una paradoja: el maestro quiere que el alumno encuentre la respuesta por sí mismo, pero, al mismo tiempo, quiere que el alumno dé la respuesta acertada o la justificación adecuada. He aquí el reto al que se enfrenta la profesora o el profesor, que consiste en comunicar el saber sin desvelarlo.

Estas reflexiones sobre la ética de la comunicación entre profesor y alumno han tenido su concreción más lograda en el campo de la evaluación con el tema de la autorregulación del aprendizaje. También se han reflejado abiertamente en las reflexiones sobre la negociación y la gestión social del aula. Ambas consideraciones se desarrollan ampliamente en este libro.

ACTIVIDADES

1. Analizar esta propuesta didáctica desde una perspectiva constructivista. Distinguir en qué momento se procede a la exploración de las ideas previas, a la fase de introducción de nuevos conocimientos y a la fase de aplicación de las nuevas ideas a la solución del problema.

TEMA:

Una ciudad con tradición industrial se encuentra en crisis, y resulta urgente que se construya una autopista que reduzca la distancia entre dicha ciudad y los centros de consumo situados en el extranjero. La administración ha diseñado una autopista lo más directa posible que reducirá el tiempo y los costos del transporte. Esta propuesta, sin embargo, afecta a diversos colectivos. Los representantes de todas las partes interesadas se reunirán con la administración y expondrán sus razones, antes de que ésta tome una decisión.

Opinión de los colectivos:

- Los industriales. El futuro de la industria depende en gran parte de que la autopista entre rápidamente en funcionamiento.
- Los propietarios de residencias y hoteles situados en la zona turística consideran que el paso de la autopista representa la pérdida de la calma y de la tranquilidad, que son parte importante del atractivo de la zona.
- Los agricultores consideran que la autopista representa la expropiación de parte de sus tierras, por las que recibirán una indemnización pequeña. Sus campos quedarán separados. El caso es especialmente grave en las tierras situadas cerca del río, que son las más fértiles.
- Los ecologistas dicen que la autopista atravesará una zona de marismas que es una reserva natural importante, y también destruirá parte del parque forestal.
- La población del centro industrial considera que la crisis de la industria representa el paro y sus expectativas de empleo depende en gran manera de la reactivación de la industria y de la construcción de la autopista.
- La población de los centros comerciales se beneficia del paso de la carretera, y si se traza la autopista el tráfico no pasará por dichas ciudades.

Desarrollo del juego de simulación:

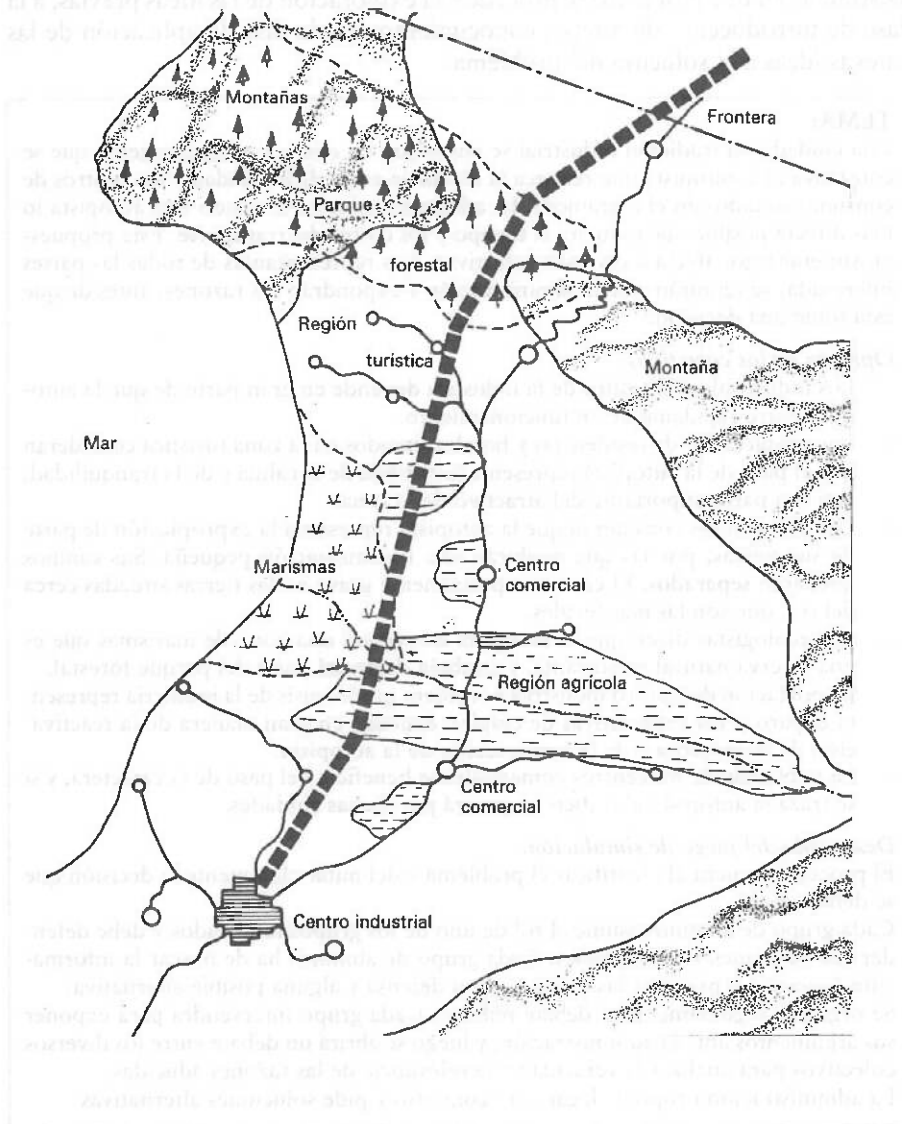
El proceso empieza al identificar el problema y delimitar claramente la decisión que se debe tomar.

Cada grupo de alumnos asume el rol de uno de los grupos implicados y debe defender sus opiniones y sus intereses. Cada grupo de alumnos ha de buscar la información necesaria y preparar las razones en su defensa y alguna posible alternativa.

Se organiza seguidamente el debate público. Cada grupo intervendrá para exponer sus argumentos ante la administración, y luego se abrirá un debate entre los diversos colectivos para analizar la veracidad y la relevancia de las razones aducidas.

La administración propone llegar a un consenso y pide soluciones alternativas

2. Identificar en la propuesta anterior cuando se hace un discurso informativo, cuando se pide un discurso explicativo, cuando se favorece un discurso justificativo o argumentativo.



3. Considera este formulario de explicitación y comunicación de objetivos o bien de autoevaluación o autorregulación. Tanto si se utiliza para lo primero como para lo segundo o para ambas cosas se trata de un instrumento para propiciar la participación y la implicación de los alumnos. Justifica este supuesto.

EXPLICITACIÓN Y COMUNICACIÓN DE OBJETIVOS

	1ª fecha	2ª fecha
<p>1. - Definir el concepto de densidad de población</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular la densidad de un territorio dada su extensión y su población total - Saber si hay relación entre la riqueza de un país y su población total - Considerar si hay alguna relación entre la riqueza de una zona o región y la densidad de su población 		
<p>2. - Saber explicar qué es una pirámide de edades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dibujar una pirámide de edades - Saber para qué sirven las pirámides de edades - Leer una pirámide de edades y comparar la población joven, adulta o vieja - Leer una pirámide de edades y saber ver si la población de dicho lugar ha sufrido alguna catástrofe o guerra o si la pirámide acusa la llegada de mucha población inmigrada - Interpretar que problemas puede tener la población representada en una pirámide de edades <ul style="list-style-type: none"> ¿necesitarán más escuelas? ¿se prevé una mayor demanda de puestos de trabajo? ¿se puede deducir si harán falta más geriátricos? 		
<p>3. - Calcular tasas de natalidad de países ricos, conocido el número de nacidos en un año y la población total del país</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular la tasa de mortalidad de países ricos, conocido el número de muertos en un año y la población total del país - Calcular el crecimiento vegetativo de algunos países - Deducir cuáles serán los problemas que plantea el modelo demográfico propio de muchos países ricos - Dar razones para justificar el comportamiento demográfico de muchos países ricos - Reconocer pirámides de edades y tasas demográficas propias del modelo demográfico de los países ricos. 		
<p>4. - Calcular tasas de natalidad de algunos países pobres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular tasas de mortalidad de algunos países pobres - Calcular el crecimiento vegetativo de algunos países pobres - Deducir cuáles serán los problemas que plantea el modelo demográfico propio de muchos países pobres - Aportar razones que justifiquen el comportamiento demográfico de muchos países pobres - Reconocer pirámides de edades y tasas demográficas propias del modelo demográfico de los países pobres 		
<p>5. - Saber explicar por qué crece tanto la población mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentar por qué antes no crecía tanto la población mundial <ul style="list-style-type: none"> . En los países que hoy se consideran ricos . En los países que hoy se consideran pobres 		
<p>6. - Saber para qué se reunieron los representantes de muchos países del mundo en la Conferencia de El Cairo el verano de 1994</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar cuál fue la postura del Vaticano, de los países ricos, de los países pobres y de los países musulmanes 		

Códigos: 1. Lo desconozco
 2. Lo sé parcialmente
 3. Lo sé

CAPÍTULO IV

La selección y secuenciación de los contenidos sociales

Pilar Benejam

La tabla muestra los resultados de una prueba de diagnóstico sobre las concepciones previas de los alumnos de formación inicial del profesorado de Secundaria acerca de su concepto de Didáctica. La mayoría de los encuestados conciben la Didáctica como una metodología o una técnica o un recurso y no la consideran una ciencia o una disciplina con entidad propia. Muchas respuestas asimilan la Didáctica con la transmisión de conocimientos y con el hecho de enseñar.
¿Con cuáles de estas respuestas te identificas?

FIGURA 1. EL CONCEPTO DE DIDÁCTICA DE LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN INICIAL (140 ALUMNOS)			
Didáctica	es	una ciencia	3
		una teoría	1
		una técnica, un método o recurso, unos instrumentos	82
		un arte	5
		una disciplina	12
	su finalidad es	planificar los contenidos	19
		planificar las clases	23
		planificar las evaluaciones	6
		tener recursos didácticos	12
		saber cómo transmitir conocimientos	76
		hacer las clases más amenas	9
		desarrollar la capacidad de los alumnos	5
		realizar un seguimiento del aprendizaje	9
	tiene un contenido semántico relacionado con	enseñar	92
		aprender	12
		instruir	8
		comunicar	5
		transmitir conocimientos	48
		proceso enseñanza-aprendizaje	2
se relaciona con conceptos como	contenidos	17	
	objetivos	5	
	capacidades	7	
	estrategias/métodos didácticos, materiales, recursos	61	
	evaluación	10	
	comunicación	12	
	gestión del aula	10	

D. QUINQUER y C. GATELL; *Las concepciones sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado de Secundaria*

1. LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Hasta ahora se entendía por contenidos los hechos, los conceptos y los principios disciplinares, pero los nuevos currículos para la enseñanza obligatoria en España incorporan dentro de este capítulo los contenidos procedimentales y actitudinales. En efecto, en el Diseño Curricular Base, los tres tipos de contenidos figuran en tres apartados:

- a. En el primer bloque se presentan los conceptos, hechos y principios. Los hechos y conceptos han estado siempre presentes en los programas escolares, no así los principios. Por principios se entiende enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación, por ejemplo, el principio de la oferta y la demanda en Economía.
- b. El segundo tipo de contenidos es el que se refiere a los procedimientos. Un procedimiento es una estrategia cognitiva que se manifiesta en una serie de acciones o actividades orientadas a la consecución de un objetivo (Coll, 1992). Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta a que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caben bajo la denominación de “destrezas”, “técnicas”, o “estrategias”, ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento aunque presentan matices (Valls, 1993).
- c. El último apartado que aparece en todos los bloques de contenidos es el que se refiere a los valores, normas y actitudes. La pertinencia o no de incluir este tipo de contenidos en el Diseño Curricular puede suscitar alguna duda, porque hay personas que consideran que puede ser peligroso estipular unos valores, unas normas y unas actitudes para todos los alumnos. Desde la Propuesta Curricular se pretende, en cambio, que los profesores programen y trabajen estos contenidos ya que, de hecho, los alumnos los aprenden aunque, en muchos casos, estos aprendizajes forman parte del currículo oculto. Cada disciplina científica se caracteriza por tener sistemas conceptuales y procedimentales que le son propios, de manera que el aprendizaje de hechos y conceptos se apoya casi siempre en el uso de procedimientos previamente aprendidos o que se activan simultáneamente. De la misma manera, la selección y consideración de unos determinados conceptos y procedimientos supone una serie de valores y favorece unas actitudes que se construyen al mismo tiempo. Se da, pues, un estrecho vínculo entre los diversos tipos de contenidos que, en la práctica, resultan inseparables.
Sin embargo, los contenidos que organizan y ordenan un currículo crítico son los problemas sociales que se someten a la consideración de los alumnos, mientras que la selección de los procedimientos que se deben trabajar en el aula responden a las necesidades y exigencias de estos contenidos con-

ceptuales. De poco sirve que nuestros jóvenes sepan confeccionar una gráfica, un eje cronológico o una pirámide de población si no comprenden la realidad social que reflejan, de manera que la construcción o mecánica del mapa o la gráfica no tiene sentido si está descontextualizada. Por otra parte, es imprescindible que los contenidos conceptuales y procedimentales y la naturaleza misma de las tareas intenten traducir los contenidos en comportamiento social deseado. Así, por ejemplo, el hecho de trabajar el problema de la pobreza y el subdesarrollo y hacerlo mediante un trabajo cooperativo en el aula puede activar un comportamiento social solidario.

La selección de los contenidos sociales a enseñar presenta un problema de difícil solución debido a la multiplicidad y diversidad de las distintas Ciencias Sociales. Entendemos que las Ciencias Sociales se ocupan de organizar e interpretar los conocimientos resultantes de la reflexión de la sociedad sobre sí misma, pero estos conocimientos han experimentado un crecimiento cuantitativo y cualitativo extraordinario, de manera que han dado origen a una serie de cuerpos científicos diferenciados conocidos como Geografía, Historia, Economía, Antropología y Sociología. Además, cuando tratamos de Ciencias Sociales para la escuela hay que añadir nociones básicas de Derecho y una serie de nuevas temáticas agrupadas en conjuntos coherentes como Educación Cívica, Educación para el Consumo, Educación para el Ocio, Educación Viaria, etc. Hoy parece evidente que la multiplicación del conocimiento dentro de cada ciencia social y en su conjunto no permite resolver la selección de problemas a enseñar por simple agregación o suma de contenidos.

El intento de reducir las diversas ciencias sociales a una única disciplina escolar resulta difícil, porque si bien son ciencias que se plantean problemas comunes, hoy por hoy no forman un conjunto ordenado y estructurado de conceptos. Los científicos que trabajan las diversas ramas de las Ciencias Sociales a lo sumo colaboran, desde la lógica y la metodología de sus propias disciplinas, en la consideración de problemas sobre los que convergen sus intereses. Si la Didáctica de las Ciencias Sociales no cuenta con una población conceptual y procedimental agrupada en una empresa racional o disciplina social y, por otra parte, es impensable resolver el problema por adición del conocimiento de las diversas disciplinas sociales existentes, se demuestra necesario construir un cuerpo de conocimiento social capaz de ser enseñado y aprendido, es decir, se demuestra la necesidad de proceder a una transposición didáctica adecuada del conocimiento social científico.

2. LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA O DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

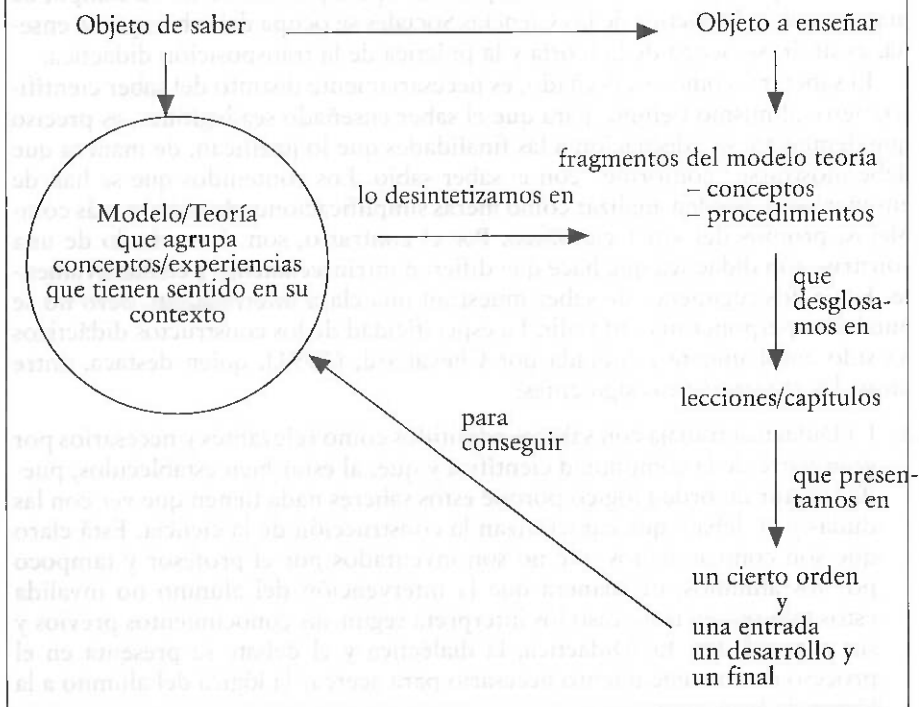
El concepto de transposición didáctica designa el paso del conocimiento social científico o “saber sabio” al saber enseñado (Chevallard, 1991) y reconoce la obligada distancia que los separa. Así, para que la enseñanza de las Cien-

cias Sociales sea posible, el saber científico deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado. En definitiva, la transposición didáctica es la ruptura que la Didáctica Específica opera para construir su campo, de manera que la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa del saber que se enseña, es decir, se ocupa de la teoría y la práctica de la transposición didáctica.

El saber, tal como es enseñado, es necesariamente distinto del saber científico, pero, al mismo tiempo, para que el saber enseñado sea legítimo, es preciso que demuestre su adecuación a las finalidades que lo justifican, de manera que debe mostrarse “conforme” con el saber sabio. Los contenidos que se han de enseñar no se pueden analizar como meras simplificaciones de objetos más complejos, propios del saber científico. Por el contrario, son el resultado de una construcción didáctica que hace que difieran intrínsecamente y cualitativamente. Estos dos regímenes de saber muestran una clara interrelación, pero no se pueden superponer ni confundir. La especificidad de los constructos didácticos ha sido ampliamente estudiada por Chevallard, (1991), quien destaca, entre otras, las características siguientes:

- a. La Didáctica trabaja con saberes admitidos como relevantes y necesarios por gran parte de la comunidad científica y que, al estar bien establecidos, pueden seguir un orden lógico porque estos saberes nada tienen que ver con las dudas y el debate que caracterizan la construcción de la ciencia. Está claro que son conocimientos que no son inventados por el profesor y tampoco por los alumnos, de manera que la intervención del alumno no invalida estos saberes, en todo caso los interpreta según sus conocimientos previos y sus capacidades. En Didáctica, la dialéctica y el debate se presenta en el proceso de convencimiento necesario para acercar la lógica del alumno a la lógica de la ciencia.
- b. Todo concepto científico es indisoluble del sistema de relaciones en el que interviene y se presenta en toda su amplitud y complejidad. El sistema didáctico, por el contrario, no puede llegar a esta globalidad porque los alumnos no podrían comprender el problema, de manera que los constructos didácticos se caracterizan por desintetizar los modelos científicos y fragmentar el conocimiento en capítulos y lecciones. La Didáctica separa ciertos conceptos de parte de las relaciones en las que están implicados y luego, a lo largo de la escolaridad, reconstruye estas relaciones para acercarse de nuevo al modelo científico. Esta disociación de conceptos o desintetización del modelo científico, que luego debe ser recompuesto progresivamente, parece inherente al proyecto didáctico.

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA



- c. El saber establecido admite un proceso racional que se puede desarrollar de forma progresiva y acumulativa, pero el conocimiento del alumno no opera de la misma manera, por lo que se da una falta de correspondencia entre el tiempo didáctico y el tiempo de aprendizaje. La mente del alumno no procede de forma lineal sino que, debido a la fuerza de los constructos previos, los alumnos aprenden por reestructuraciones sucesivas que integran lo sabido y lo nuevo, lo reinterpretan y modifican su sentido en un proceso irregular, que a veces da saltos y que puede tardar años. El sistema didáctico es consciente del problema y procura dominar esta falta de correspondencia con la exploración de los conocimientos previos, la repetición de conceptos, con los currículos en espiral, atendiendo la diversidad de los alumnos, etc.
- d. Los saberes didácticos se caracterizan por su posible caducidad, de manera que a veces tienen que cambiar porque se desgastan o son obsoletos. Este cambio viene impuesto por las exigencias del saber sabio debido a la evolución de la disciplina y, otras veces, el saber puede devenir banal porque se ha convertido en saber público y resulta inútil enseñarlo.

3. LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES

Diferenciamos en este capítulo los contenidos transdisciplinarios o conceptos clave paradigmáticos y los conceptos disciplinares.

3.1. La selección de conceptos transdisciplinarios o conceptos clave paradigmáticos

Dado que las Ciencias Sociales no disponen de una referencia disciplinar única, consideramos que la Didáctica de las Ciencias Sociales, para realizar su función, debe intentar seleccionar unos conceptos clave transdisciplinarios o conceptos organizadores básicos, comunes a todas las Ciencias Sociales, que centren las aportaciones de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto, den cuenta al alumno de la realidad del mundo en el que viven y de sus problemáticas. La elección de estos conceptos se debe basar en su aplicabilidad o capacidad para adaptarse a la enseñanza y al hecho de ser “conformes” con el saber científico. Para ello es necesario que esta transposición didáctica cumpla tres condiciones:

- a. Que la selección de conceptos transdisciplinarios y su desarrollo se considere relevante cuando sea enjuiciada desde las diversas ciencias que estudian los contenidos sociales o, al menos, por alguna de ellas.
- b. Que los conceptos que deseamos enseñar se acomoden a las exigencias de los procesos de aprendizaje del alumno, de manera que estos conceptos clave puedan ser capaces de estructurar y generar conocimiento social.
- c. Que estos conceptos se demuestren útiles en la práctica para alcanzar los objetivos que justifican la presencia de las Ciencias Sociales en el currículo.
- d. Que estos conceptos admitan un proceso de interrelación y complejidad creciente para reconstruir progresivamente la comprensión científica de la sociedad.

La mayor parte de los científicos sociales aceptan la idea de centrar la enseñanza obligatoria en unos conceptos organizadores básicos, de manera que estos conceptos centren las aportaciones de cada una de las disciplinas, pero el desacuerdo surge cuando parten de marcos de referencia distintos para componer la lista. Es evidente que toda selección de conceptos clave implica una interpretación de la sociedad y de sus problemas y supone unas preferencias ideológicas. Sin duda alguna, la selección que se propone mostrará una interpretación situada en una manera crítica de ver el mundo y se notará que ha sido realizada por un equipo que tiene una formación básicamente geográfica o histórica. Sin embargo, la científicidad de la propuesta no reside en la objetividad y universalidad de la propuesta que se formula, sino en la coherencia de dicha propuesta con los principios en los que se basa y en su capacidad de flexibilidad, aplicabilidad y cambio.

Para llegar a la concreción de los conceptos clave cabe considerar los proyectos didácticos anteriores que, de alguna manera, intentaron formular una propuesta transdisciplinar de Ciencias Sociales para la enseñanza obligatoria basándose en la selección de algunos conceptos. En este sentido, son interesantes, entre otros, los trabajos americanos de Taba, (1971) y de Gross y otros, (1983), los proyectos *History, Geography and Social Science* dirigido por Alan Blyth, (1972), y *World Studies* dirigido por Fisher y Hicks, (1981). También hay proyectos españoles que han trabajado en este sentido como, por ejemplo, *Bitácora*, (inédito) o *Cronos*, (1992).

TABLA DE CONCEPTOS SOCIALES SEGÚN DIVERSOS AUTORES				
	Taba	Gross	Blyth	Fisher
Poder	poder	poder	distribución del poder	poder
Causalidad	causalidad	causalidad múltiple	causas y consecuencias	causas y consecuencias complejidad relatividad
Similitud Diferencia	diferencias		similitud y diferencia	similitud diversidad diferencia
Continuidad Cambio	cambio cultural	cambio social	continuidad y cambio	cambio social
Conflicto Consenso	conflicto	conflicto y administración de conflictos	conflicto y consenso	conflicto
Comunicación			comunicación	comunicación
Valores Creencias	valores	elección valores evaluación	valores y creencias	honradez rectitud valores y creencias
Cooperación	cooperación	interacción asimilación		cooperación
Interdependencia	interdependencia			interdependencia
Modificación	modificación			
Control social	control social	instituciones		
Tradicición	tradicición			

A nuestro parecer (Benejam y otros, 1996)¹, los conceptos clave de la Didáctica de las Ciencias con los siguientes:

a. **IDENTIDAD – ALTERIDAD.** Compartimos el mundo con los demás.

Este concepto comporta el autoconocimiento y la autoaceptación así como el conocimiento y aceptación de los demás. Parece que la comprensión de este significado se ha de expresar en un interés creciente por el análisis de sí mismo y por la comprensión del otro y en la aceptación de un margen de tolerancia que hace posible la propia estima y la de los demás. El respeto por la persona humana tendría que traducirse en la defensa decidida de los derechos del hombre.

b. **RACIONALIDAD – IRRACIONALIDAD.** Vivimos en un mundo en el que todo ocurre por ciertas causas y tiene ciertas consecuencias.

La racionalidad humana comporta trabajar con una creciente comprensión de la causalidad de los fenómenos, de su complejidad y relatividad. Esta comprensión personal del mundo implica libertad y capacidad crítica. Lo contrario de la racionalidad o consciencia es la irracionalidad, que consiste en la inconsciencia o la asunción de la cultura sin pasarla por el tamiz de su interpretación y de su crítica.

c. **CONTINUIDAD O CAMBIO.** Vivimos en un mundo cambiante en el que algunas cosas permanecen.

El cambio es una constante de la sociedad. Este cambio puede presentarse como un proceso en evolución o como una revolución e implica nuevas interpretaciones o maneras de comprender el mundo. El cambio hace posible la crítica y la alternativa y abre la posibilidad de un mundo mejor. En nuestra sociedad hay cosas que permanecen y forman el patrimonio cultural de la sociedad, pero este patrimonio es reinterpretado a tenor del cambio.

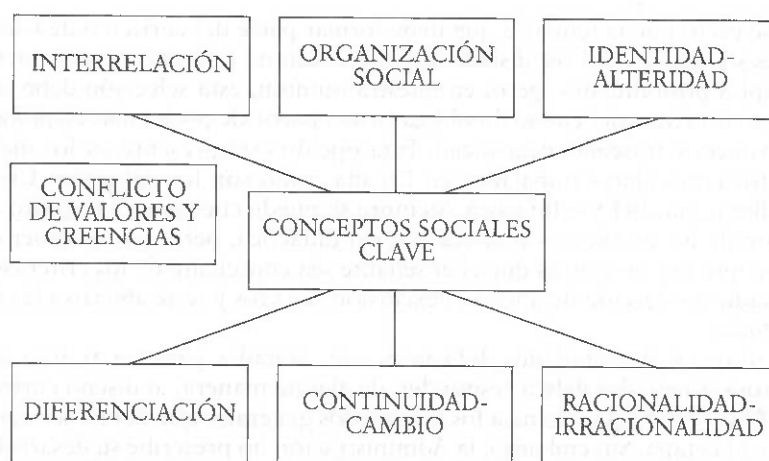
Los alumnos deben aprender a vivir en un mundo en cambio que implica una indagación constante y una capacidad de diálogo que hace imposible el dogmatismo y la intransigencia. El respeto por el patrimonio natural, cultural y artístico debe ir acompañado por el interés por su conservación, su interpretación y resituación, dado que nada nos es dado para siempre y nada debe ser manipulado por unos pocos.

d. **DIFERENCIACIÓN.** Vivimos en un mundo en el que entre las personas se dan similitudes y diferencias.

La diferenciación se expresa en dos conceptos esenciales: la desigualdad, como resultado de que las personas no tienen el mismo poder y la misma riqueza porque nunca han tenido las mismas oportunidades. La diversidad, porque en nuestra sociedad se da una gran riqueza de formas, modos y usos. La comprensión de la desigualdad puede traducirse en la defensa de la igualdad de oportunidades y la justicia, es decir, de la verdadera democracia.

¹ La selección de conceptos clave que proponemos es resultado de un seminario de investigación en el que intervinieron profesores y profesoras de siete Universidades.

- Deseamos compartir con los alumnos el concepto de diversidad considerada como riqueza cultural.
- e. **CONFLICTO DE VALORES Y CREENCIAS.** En nuestro mundo no siempre hay acuerdo sobre lo que es importante y lo que es verdad. Los valores existentes pueden ser contradictorios, porque responden a diversas visiones del mundo.
- La consciencia de aquello que el hombre prefiere, valora y cree da un margen de libertad y guía la acción democrática. Muchos valores y creencias son incoscientes porque las personas aceptan las normas culturales que han aprendido en su interrelación con los demás, sin decodificar sus significados ni descubrir su intencionalidad.
- La educación social pretende que los individuos y grupos sean conscientes y responsables de los valores y creencias que orientan su acción, de sus significados e intencionalidades, porque ésta es una condición básica para la libertad, para la cooperación con los demás y para ejercer los derechos democráticos, sin ser manipulados o dominados por los intereses de otras personas o grupos.
- La educación social propone el reconocimiento de la autenticidad de los valores de los demás, lo que abre el camino de la aceptación de la diversidad, del diálogo y de la tolerancia.
- f. **INTERRELACIÓN.** Las personas y los grupos se relacionan y se comunican. No sólo compartimos el mundo, lo construimos.
- Las relaciones entre personas y grupos pueden ser de intercambio, de convivencia, de interdependencia, de cooperación, de competencia o de conflicto. Las actitudes resultantes de compartir estos significados deben orientarse al reconocimiento de la necesidad de relacionarse con los demás para explorar nuevas soluciones. Cabe insistir en la necesidad de la comunicación, en el recurso al diálogo, al pacto y al consenso en un intento de educar para la convivencia, la paz y la cooperación, es decir, para la democracia.
- g. **ORGANIZACIÓN SOCIAL.** Las personas y los grupos se organizan en instituciones que tienen unas estructuras y unas funciones.
- Las instituciones están regidas por costumbres, normas, derechos y deberes o protegidas por una legalidad. Estas instituciones rigen la convivencia.
- La educación pretende compartir con los alumnos la necesidad de tener una organización social en la que se diferencie lo conveniente, razonable o necesario de aquellas otras normas o costumbres sociales que han sufrido la erosión del tiempo. También deseamos compartir la vía democrática para establecer el poder y para cambiar la legalidad vigente.



3.2. Los contenidos conceptuales. La selección de los conceptos disciplinares

Los conceptos paradigmáticos como, por ejemplo, el concepto de diversidad, no puede separarse de una determinada selección de problemas o temas que ayuden a construir este concepto clave como puede ser, por ejemplo, la consideración de la diversidad de los recursos naturales, la diversidad cultural o la diversidad de partidos políticos. Cada tema debe ser tratado desde la lógica de los conceptos clave transdisciplinares y desde la lógica de una disciplina social.

Ya se ha dicho que lo que diferencia básicamente el pensamiento propio de las diversas disciplinas es precisamente el cuerpo de conceptos desarrollados para ordenar su ámbito explicativo. Podemos decir que saber Historia, Geografía, Arte o Economía, etc. es, ante todo, poseer redes o sistemas jerarquizados de conceptos que sirven para tratar los problemas de esta materia. Enseñar Geografía, por ejemplo, es ayudar a construir un cuerpo de conceptos que son transversales a toda la Geografía, como los conceptos de extensión, distancia, escala, localización, distribución, centralización, accesibilidad, poblamiento, territorio, etc.

La selección de la temática o problemática disciplinar a través de la cual se construye la visión del mundo o conceptos clave no es tarea fácil. En principio, la selección debe fundamentarse en la temática que la comunidad científica considera básica para la comprensión racional de la sociedad por parte de cualquier persona ilustrada como podrían ser temas como: el legado de Roma, el colonialismo, la revolución burguesa, el crecimiento de la población mundial o el subdesarrollo pero, sin duda alguna, la selección de estos temas que se consideran relevantes, su peso relativo en el currículo y su interpretación siempre estará en función de las perspectivas ideológicas que se asuman.

La selección de la temática que debe formar parte del currículo de Ciencias Sociales siempre podrá ser discutible porque admite diferentes organizaciones y múltiples posibilidades, pero, en nuestra opinión, esta selección debe cubrir los requerimientos del currículo obligatorio a partir de problemas elegidos por su relevancia y trascendencia social. Esta opción está presente en los mejores proyectos curriculares trabajados en España como son los del grupo Cronos, Insula Barataria, IRES o Bitácora. Siempre se puede cuestionar el acierto en la selección de los problemas y su adecuación didáctica, pero, en cualquier caso, lo realmente importante es que el enseñante sea consciente de los criterios que han guiado la selección de unos y la exclusión de otros y reste abierto a la crítica y a la duda.

En resumen, las unidades didácticas seleccionadas para ser trabajadas en cada proyecto escolar deben responder, de alguna manera, al diseño curricular base (MEC, 1989) que enuncia los contenidos generales que deben ser aprobados en cada etapa. Sin embargo, la Administración no prescribe su desarrollo ni ningún tipo de organización ni secuenciación concreta para los diferentes niveles educativos, lo cual queda en manos de quienes redactan materiales curriculares y de los equipos que concretan los proyectos de centro. Dado que el conocimiento científico es enormemente extenso y admite diversas interpretaciones, se propone que su transposición didáctica se haga de acuerdo con las ideas eje o ideas clave que responden a una manera de mirar y entender el mundo. Estos conceptos o principios transdisciplinares que entendemos básicos en la educación para la ciudadanía, rigen la selección de los contenidos que incluimos en los temas de cada ciclo ya sea el tema en cuestión prioritariamente de Geografía, de Historia o de Economía. Estos conceptos clave son los que dan unidad e intencionalidad al programa. En cada uno de estos temas se trabajan, además, los conceptos disciplinares propios y los contenidos procedimentales y actitudinales. Veamos, a modo de ejemplo, nuestra propuesta para la Geografía en el bachillerato.

Geografía 16-18. (Cuatro créditos)

I. Un mundo diverso

- 1.1. Grandes regiones naturales.
- 1.2. La diversidad y limitación de los recursos naturales.
- 1.3. Población, cultura y poblamiento.

II. Un mundo desigual

- 2.1. Los espacios económicos. Producción y consumo.
- 2.2. Sistemas económicos. La desigual distribución de la riqueza.
- 2.3. Los espacios políticos. El poder desigual de los estados. Las organizaciones supraestatales.

III. Un mundo interdependiente

- 3.1. La contaminación a nivel planetario.
- 3.2. Relaciones entre centro-periferia.
- 3.3. Las empresas transnacionales.
- 3.4. Las comunicaciones.

IV. La Comunidad Autónoma y España

- 4.1. La magnitud relativa de nuestra Comunidad Autónoma dentro de España y en el mundo.
 - 4.2. La diversidad del marco geográfico.
 - 4.3. La desigual distribución de la población y de las actividades económicas.
 - 4.4. Las relaciones entre las Comunidades Autónomas, con la U.E. y con el resto de los países del mundo.
-

4. LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Trabajar los procedimientos o habilidades implica situarnos en el ámbito del saber hacer, de manera que suponen referirse a la actuación, a la dimensión ejecutiva de las respuestas humanas para resolver determinadas tareas. Entender los procedimientos como contenidos significa que lo que debe ser aprendido son formas de actuación, determinadas maneras de obrar, rendimientos, y no conocimientos abstractos, ideas o conceptos (Valls, 1993).

Los procedimientos permiten ser graduados en un proceso de creciente complejidad, de manera que pueden utilizarse en un conjunto amplio de niveles y se van construyendo a lo largo de la escolaridad. La introducción al mapa, por ejemplo, empieza en educación infantil con la representación de la realidad mediante el dibujo y sigue a lo largo de toda la escolaridad aunque cambia el grado y tipo de complejidad. La capacidad de aprendizaje en este proceso no depende tan sólo de la edad, como decía Piaget, sino del proceso de culturización que haya vivido el alumno. En el aprendizaje de las habilidades es muy importante tener en cuenta la cantidad de experiencias previas que se han tenido y que han permitido al alumno familiarizarse con determinados procedimientos. La capacidad de lectura de un mapa, por ejemplo, depende en gran medida de si el alumno está habituado al manejo y lectura de documentos cartográficos. Los procedimientos, al tener un proceso explícito, permiten ser evaluados según los niveles de dificultad establecidos para cada nivel de competencia.

Los procedimientos, a nuestro entender, y en contra de la opinión de algunos autores, no pueden vertebrar la programación. Los procedimientos son instrumentos didácticos indispensables en el proceso de conceptualización que demandan una instrucción específica, pero, desde un enfoque crítico, "el saber hacer" está siempre en función de aquello que queremos hacer.

Consultada la propuesta presentada por el National Council for Geographic Education and the Association of American Geographers (1984) de los Estados Unidos, la de Fien (1993), Pinchemel (1982), etc. presentamos los contenidos procedimentales siguientes:

Procedimientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales

- Para formular preguntas (¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿con qué fin?)
- Para adquirir información (capacidad de localizar en el espacio y en el tiempo, de observar, de adquirir información a través de textos, libros, explicaciones, entrevistas, datos estadísticos, prensa, TV, etc.)

- Para presentar informaciones (presentar informaciones escritas, orales, gráficas, en mapas, esquemas, gráficos, etc.)
- Para explicar las informaciones (explicar el significado de un determinado texto, lámina, mapa, esquema o gráfico, etc.)
- Para interpretar las informaciones (formular deducciones o inferencias de las informaciones contenidas en un texto, en un mapa, esquema, ilustración, vídeo, etc.)
- Para valorar la información (apreciar su relevancia, su potencialidad, intencionalidad y los problemas que presenta)
- Para buscar soluciones alternativas a la información (pensar nuevas ordenaciones o soluciones más adecuadas al problema)
- Para poder imaginar los sentimientos y puntos de vista de otras personas, especialmente de personas en situaciones y culturas diferentes a las suyas
- Para poder expresar sus puntos de vista y sentimientos de manera clara y prudente en la relación que establece con sus compañeros, con sus superiores y con miembros de grupos culturales diferentes al suyo
- Para poder utilizar su cultura política para influir en las decisiones (edición de una revista escolar, cartas, artículos, iniciativas para organizar actos o acciones).

Cada Ciencia Social da especial relevancia a procedimientos específicos que le son propios. En el caso de la Geografía son los relacionados con las habilidades cartográficas dado que no podemos pensar en una Geografía sin mapas; como afirma Lacoste (1986), los mapas son el lenguaje geográfico por excelencia. La Historia trabaja con especial interés los documentos y textos, mientras el Arte se apoya en la observación.

5. LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO: LOS VALORES, ACTITUDES Y NORMAS

Recordemos que el hecho de incluir los valores, las actitudes y las normas como parte integrante de los contenidos curriculares es una de las innovaciones relevantes de la Reforma del Sistema Educativo. Sin duda, resulta sumamente difícil separar estos contenidos, aunque sólo sea para proceder a su análisis, porque los valores están explícita o implícitamente presentes en todo lo educativo. La novedad de la situación reside en llamar la atención sobre este punto, a fin de obligar a los enseñantes y a los alumnos a ser conscientes de los valores que sostienen, de las normas que imponen, aceptan o convienen y de las actitudes que adoptan y estimulan, para abrir así la posibilidad de discutir y reflexionar sobre estos contenidos.

Entendemos por valor la concepción o patrón compartido socialmente de aquello deseable o ideal, lo cual tiene incidencias tanto en la estructuración de ideas y de criterios personales, como en el comportamiento general de los miembros de la comunidad. Según la lógica de la escuela de Vygotsky, se entiende que los valores no pueden aislarse del entorno socio-cultural, ni tampoco quedan libres de la percepción e interpretación personal. Además, los valores forman un conjunto jerarquizado y estructurado o sistema de valores. Un valor es, por ejemplo, la solidaridad o la libertad.

Se entiende por norma, las reglas o pautas concretas de acción compartidas socialmente y que reflejan determinados valores. Podríamos considerarlas como concreciones prácticas de los valores. Las normas cumplen una función social reguladora porque fijan las actuaciones aceptadas y justifican los mecanismos sancionadores o reforzadores. El grado de flexibilidad en el cumplimiento de la norma depende de los valores sociales; algunas normas se consideran preceptivas, mientras otras gozan de un margen más amplio de permisividad. Ir a votar cuando hay elecciones, por ejemplo, es una norma.

Las actitudes son tendencias individuales que llevan a reaccionar de una determinada manera ante las personas, los hechos y las situaciones. La diferencia fundamental con los valores y normas es que son disposiciones internas que no se sitúan en el ámbito de lo colectivo sino en el ámbito de lo personal. Ante las elecciones, las personas podemos tener actitudes de interés, de indiferencia, de temor, etc.

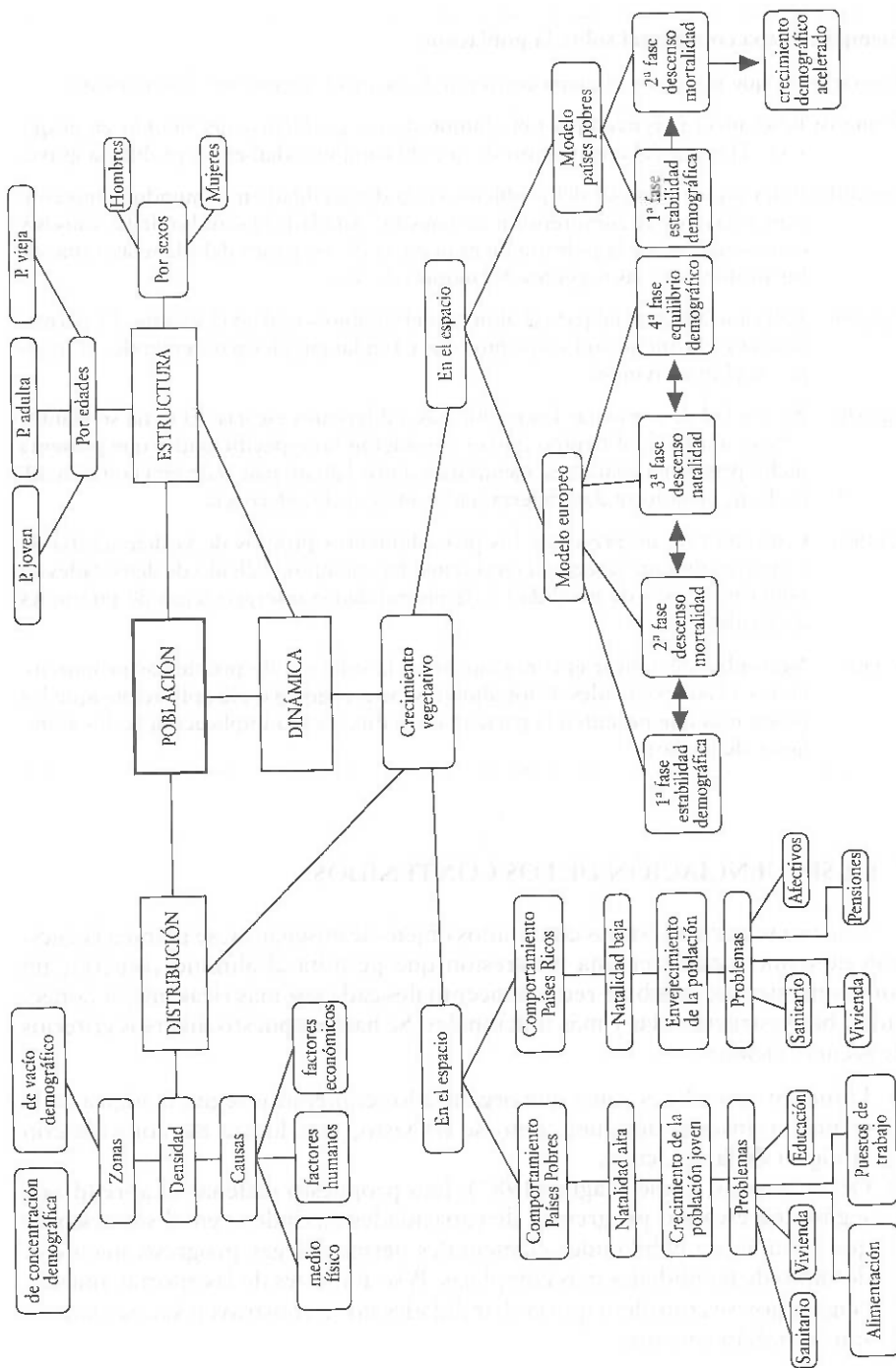
La relación entre valores, actitudes y normas es intrínsecamente dependiente, de manera que se aprenden juntamente en el proceso de socialización. Toda persona, por el hecho de vivir en una sociedad y en una determinada cultura, está constantemente influida por los valores y normas de su medio, por lo que la enseñanza formal no es, ni con mucho, su única cadena de transmisión ni tampoco la más importante.

Cada centro debe tener su proyecto educativo y tendrá que contestar a la pregunta ¿qué tipo de ciudadano queremos formar? A esta pregunta se puede contestar de tres maneras: Obviar cualquier declaración sobre el tema y reclamar para el centro un neutralismo imposible. Optar por una enseñanza selectiva que deje bien preparados a los alumnos para competir por el poder, el bienestar económico y por el éxito personal. Trabajar por una sociedad plenamente democrática con el convencimiento de que el éxito y el bienestar no se logran en lucha contra los demás, sino trabajando conjuntamente con los demás.

Quizás esta tercera opción parezca utópica y haya quien crea que deja a los alumnos desvalidos ante la dureza de la realidad. Sin duda alguna, nuestros alumnos han de conocer el mundo en el cual viven, porque es la única manera de poder cambiarlo; sin embargo, cabe la posibilidad de que se pregunten abiertamente si éste es el mundo en el que desean vivir. La escuela no ha de trabajar por la continuación de un presente insatisfactorio, sino por un futuro nuevo, diferente, que ya encuentra justificación en las propuestas de la ciencia, en las nuevas teorías del aprendizaje y en la nueva concepción de la enseñanza. También se debe recordar que nuestro mundo no es homogéneo y que, si bien es cierto que hay obstáculos que dificultan el proceso de verdadera democratización y participación social, también es cierto que hay gentes que defienden posturas críticas y alternativas y que existe una tradición ideológica y artística que ha posibilitado que el hombre haya llegado a ser humano. Se ha tratado ampliamente de los valores democráticos y de las actitudes que comportan en el capítulo segundo.

6. UN INSTRUMENTO PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS: EL MAPA CONCEPTUAL

Novak (1988) propuso un camino práctico para organizar los contenidos en forma de mapas conceptuales. Un mapa conceptual expresa la selección y especificación de los contenidos que deseamos poner a la consideración de nuestros alumnos con las conexiones entre los conceptos o relaciones prioritarias que deseamos destacar. El mapa conceptual o resumen esquemático de un ciclo, de un tema o problema puede estructurarse de muchas maneras porque la articulación de los conocimientos a enseñar en Ciencias Sociales no responde a una estructura lógica universal, a lo sumo podrá articularse según una lógica determinada a sabiendas de su carácter tentativo. Sin embargo, es importante que los contenidos sigan alguna lógica, no tanto por su carácter científico como por su valor formativo, ya que la ausencia de lógica sería un grave obstáculo para el aprendizaje. La enseñanza debe seguir una opción aun sabiendo que no existe un mapa conceptual único y que ninguno es perfecto, pero tampoco significa que toda opción sea siempre válida. En cualquier caso, la lógica elegida debe ser aquella que facilite mejor el aprendizaje, y debe basarse en criterios explícitos y públicos de forma que admita la crítica, el debate y la alternativa.



Ejemplo: Mapa conceptual sobre la población

Los criterios que justifican el mapa conceptual que proponemos son los siguientes:

- Primero: Relevancia potencial para el alumno de los problemas del mundo en el que vive. El tema del crecimiento de la población mundial es un problema grave.
- Segundo: Relevancia potencial del problema de la desigualdad en el mundo como concepto clave de la comprensión de nuestra sociedad. El estudio de las causas y consecuencias de la pobreza de gran parte de los países del planeta es uno de los problemas más urgentes del mundo de hoy.
- Tercero: Relevancia potencial para el alumno del cambio social en el tiempo. La permanencia y el cambio son conceptos clave fundamentales para entender el mundo en el que vivimos.
- Cuarto: Necesidad de presentar los problemas a diferentes escalas. El tema se plantea a nivel mundial, al tiempo que se consideran las especificidades que presenta dicho problema cuando se ejemplifica a nivel de un país o de una comunidad, es decir, cuando se dan determinados marcos de referencia
- Quinto: Conveniencia de presentar los procedimientos propios de la demografía de forma totalmente integrada en el tema. Por ejemplo: Cálculo de densidades de población, tasas de natalidad y de mortalidad o interpretación de pirámides de edades.
- Sexto: Necesidad de aplicar el conocimiento a la solución de problemas proporcionados a las capacidades de los alumnos. Se escogen para la aplicación aquellos problemas que permiten la participación directa y la implicación de los alumnos y de la clase.
-

7. LA SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Una vez seleccionados los contenidos objeto de enseñanza, se plantea la cuestión de cómo establecer una progresión que permita al alumno construir un conocimiento que combine redes conceptuales cada vez más ricas, mejor conectadas, bien estructuradas y más funcionales. Se han propuesto diversos criterios de secuenciación:

- a) El más practicado es aquél que organiza los contenidos según la lógica de la ciencia a enseñar aunque, como se ha visto, esta lógica no coincide con la lógica de la didáctica.
- b) Otros autores, como Gagné (1987), han propuesto ordenar el aprendizaje según una escala o progresión de capacidades basándose en el supuesto de que la suma de habilidades elementales permite llegar progresivamente al dominio de habilidades más complejas. Pese al interés de las aportaciones de Gagné, hoy se considera que las habilidades no se construyen sucesivamente sino simultáneamente.

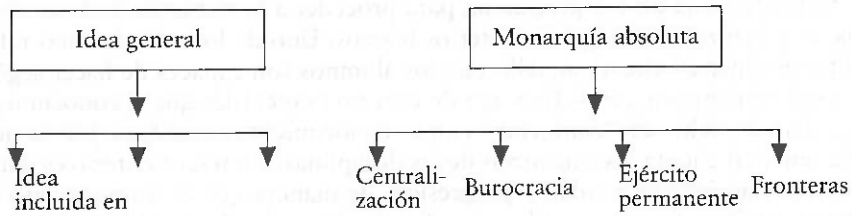
- c) Finalmente, autores como Ausubel (1983) proponen una secuencia que concuerde con el proceso de asimilación de los conceptos en situación de aprendizaje.

Siguiendo esta última propuesta, para proceder a la elaboración de secuencias se deben respetar algunos criterios básicos. Uno de los criterios más relevantes es tener en cuenta aquello que los alumnos son capaces de hacer según sus conocimientos previos. Un segundo criterio es recordar que el conocimiento a enseñar debe ser “conforme” con el conocimiento científico, por lo que cabe tener en cuenta las exigencias de las disciplinas. Un tercer criterio es dar a la secuenciación continuidad y progresión, de manera que el conocimiento se vaya construyendo, asegurando y ampliando, lo cual indica cierta preferencia por los currículos en espiral. El cuarto criterio demanda integración y equilibrio entre los conocimientos, de manera que se integren progresivamente y que el interés por las ciencias sociales no se reduzca a priorizar unos pocos temas voluntariamente privilegiados.

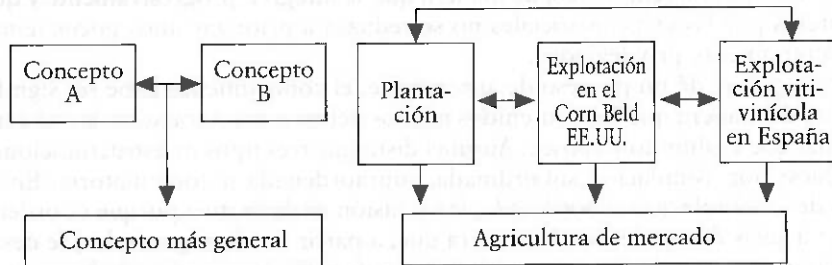
Para que se dé un proceso de aprendizaje, el conocimiento debe ser significativo, de manera que los contenidos nuevos deben estructurarse en la red conceptual que el alumno ya posee. Ausubel distingue tres tipos de estructuraciones posibles: por asimilación subordinada, supraordenada o combinatoria. En el caso de la asimilación subordinada, la inclusión es derivativa porque se ordena en jerarquías descendentes de manera que, a partir de ideas generales, se desarrolla un proceso de diferenciación y especificación progresiva de forma que cada secuencia ya está incluida, de alguna manera, en la idea anterior que se limita a desarrollar o a ejemplificar. La asimilación es supraordenada cuando los nuevos significados son más inclusores o generales que los que tenía previamente el alumno; en este caso, reconoce unas características comunes a una serie de conceptos previos y es capaz de integrarlos en una categoría superior. La asimilación es combinatoria cuando la idea nueva tiene algunos atributos de criterio en común con las ideas preexistentes, pero no es ni más inclusiva ni más explicativa, está en el mismo plano de jerarquía.

TIPOS DE SECUENCIAS

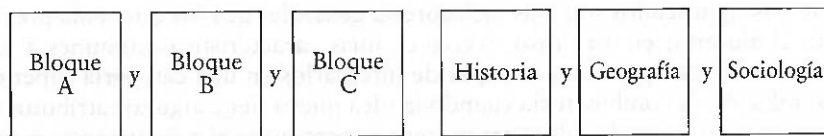
Secuenciación derivativa



Secuenciación inductiva



Secuenciación coordinada



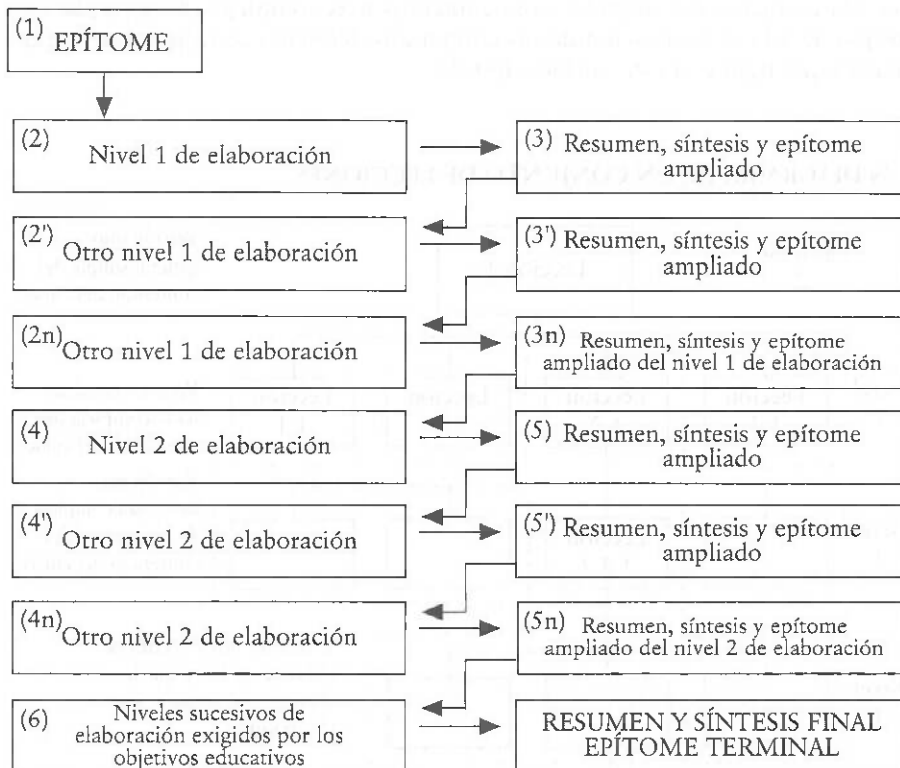
Ausubel otorga una primacía clara a la asimilación subordinada en el proceso de aprendizaje significativo, de manera que la planificación del currículo que sigue esta teoría, organiza los conceptos en jerarquías descendentes que permiten proceder de las ideas más generales e inclusoras a las más particulares y concretas en un proceso de diferenciación progresiva, siguiendo un modelo derivativo. Sin embargo, es posible pensar en estructuras inductivas y en estructuras coordinadas.

7.1 La secuenciación según la teoría de la elaboración

Entre las propuestas sobre la organización y secuenciación de los contenidos ha tenido gran predicamento la *Teoría de la elaboración de la Instrucción* de Reigeluth y Merrill (1983), que se ha demostrado especialmente interesante

para el diseño de microsecuencias o conjunto de unidades didácticas que se desarrollan en un período corto del curso escolar. Estos autores explican su propuesta valiéndose del símil de una filmación: la secuencia comienza con un plano lo más amplio posible que abarca la escena en su conjunto y permite identificar lo que ocurre, los elementos que intervienen y sus relaciones. A continuación, se procede a focalizar una parte determinada de la escena para estudiarla con mayor detalle e integrarla seguidamente en el plano general para enriquecer el conjunto. Si se procede de igual modo con las diferentes partes de la escena, se obtendrá una visión muy perfeccionada del conjunto que vimos en un principio.

Modelo general de la teoría de la elaboración

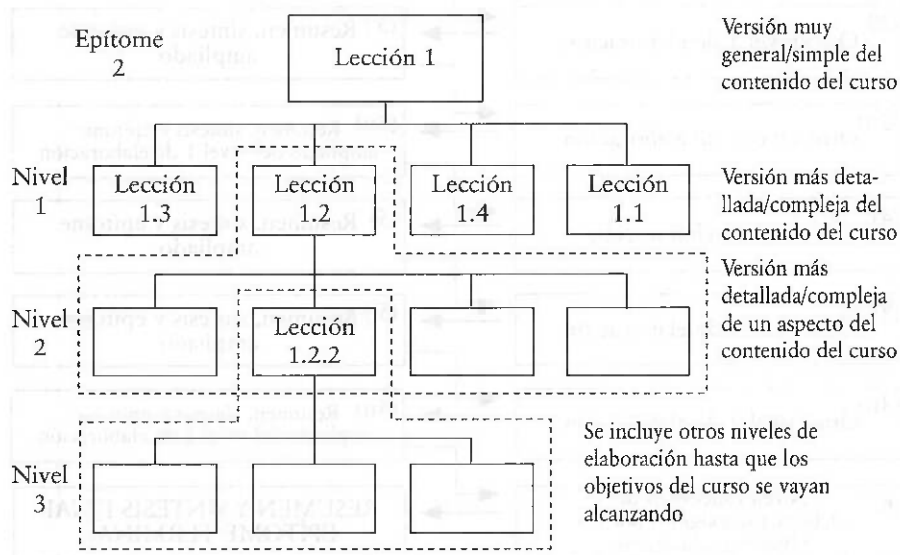


Partiendo de esta analogía, la teoría de la elaboración propone presentar en un primer momento una panorámica global del tema o problema en cuestión, pasando seguidamente a trabajar cada una de sus partes y regresando periódicamente a la visión de conjunto con el fin de enriquecerla y ampliarla. Se procede, pues, de lo más general a lo más detallado y de lo más simple a lo más complejo, de manera que el alumno no pierda en ningún momento la visión

general de lo que está trabajando y que, al mismo tiempo, aborde el problema hasta el nivel de complejidad más adecuado a sus conocimientos y capacidades. La panorámica global que constituye el primer paso de la secuencia elaborativa recibe el nombre de “epítome” el cual integra los componentes esenciales y más simples y se añade progresivamente más complejidad y detalle en capas o lecciones sucesivas denominadas “elaboraciones”. La secuencia elaborativa prescribe además la necesidad de introducir un resumen y una síntesis al final de cada nivel de elaboración. Esta organización toma como base una sola clase de contenidos, ya sean conceptos o procedimientos.

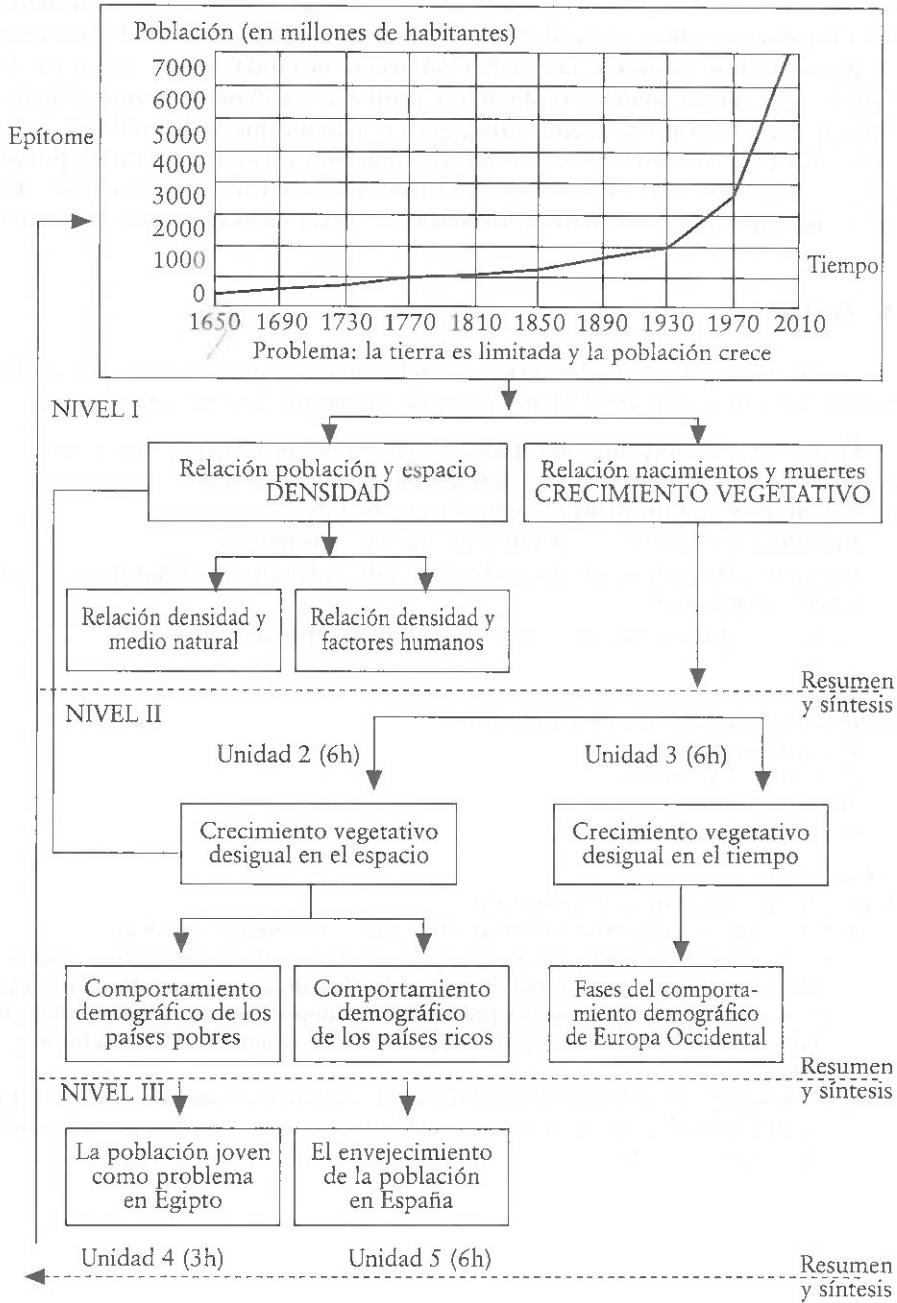
El siguiente ejemplo ilustra cómo, en este tipo de secuenciación de carácter jerárquico, se pasa de principios generales muy sencillos, al estudio de cómo estos principios se desarrollan y se particularizan en una serie de decisiones en cascada que cada vez implican conocimientos más complejos. El ejemplo corresponde a la secuenciación de los contenidos del mapa conceptual de la población que figura en este mismo capítulo.

UN DIAGRAMA DE UN CONJUNTO DE LECCIONES



————— Líneas que engloban un “conjunto” de lecciones

C.M. Reigeluth, *Institutional-Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. Hillsdale NJ. Erlbaum (1983)



La selección y la secuenciación de los contenidos ayuda al profesor a delimitar claramente sus objetivos y a establecer el orden que considera más adecuado para favorecer un buen aprendizaje. Sin embargo, la planificación de la acción no puede hacerse a costa de la flexibilidad necesaria a toda acción educativa, de manera que queda sujeta a la dinámica propia de la clase y de una práctica participativa. Se considera, con razón, que el profesor que ha formulado claramente los propósitos y los contenidos de su acción es aquel que mejor puede adaptar su planificación a las necesidades cambiantes y a veces imprevisibles del aula y reconducir y reestructurar los procesos tantas veces como sea necesario.

ACTIVIDAD

1. Analiza la propuesta del currículo inglés de Geografía, “Geography in the National Curriculum, 1995” para alumnos comprendidos entre 5 y 7 años.
 - a. Explica qué conceptos clave quedan bien explícitos en esta propuesta.
 - b. Cita algunos de los conceptos disciplinares que desarrolla.
 - c. Reconoce y cita los procedimientos que propone.
 - d. Reconoce los valores y actitudes que activa o promueve.
 - e. Compara esta propuesta curricular con la de tu Comunidad Autónoma para edades semejantes.
 - f. Valora esta propuesta curricular y justifica tus apreciaciones.

El currículo inglés comprende cuatro ciclos:

- 1er. ciclo de 5 a 7 años
- 2º ciclo de 7 a 11 años
- 3er. ciclo de 11 a 14 años
- 4º ciclo de 14 a 16 años

Primer ciclo

1. Los alumnos tendrán oportunidades de:
 - a. Investigar las características físicas y humanas de su medio inmediato.
 - b. Realizar estudios basados en cuestiones geográficas como las siguientes: ¿Qué es? ¿Dónde está? ¿Por qué es así? ¿Cómo se ha llegado a esto?, etc. basadas en la experiencia directa, actividades prácticas y de campo. Estas actividades implican el desarrollo de capacidades y el conocimiento y la comprensión de los lugares y temas.
 - c. Darse cuenta de que el mundo se extiende más allá de su localidad, dentro y fuera del Reino Unido y que estos lugares que estudian están situados en una ciudad, una región o un país.

Procedimientos geográficos.

2. Trabajando los lugares y los temas, los alumnos tendrán oportunidad de observar, preguntar, recoger información y comunicar ideas e informaciones.
3. A los alumnos se les enseñará a:
 - a. Utilizar el vocabulario geográfico cuando exploren su medio como: río, colina, camino, etc
 - b. Desarrollar actividades de campo como: observar los tipos de casas, dibujar el patio de su escuela, etc.
 - c. Seguir direcciones incluyendo los términos arriba, abajo, debajo, al lado, detrás, delante, cerca, lejos, derecha, izquierda, Norte, Sur, Este y Oeste
 - d. Hacer mapas y planos de lugares reales e imaginarios utilizando dibujos y símbolos como, por ejemplo, la ruta entre su casa y escuela.
 - e. Manejar el globo terráqueo, mapas y planos de diversas escalas. El trabajo incluirá identificar alguna característica importante como el mar, un río, una ciudad, situar en un mapa y poner el nombre de los diferentes países que integran el Reino Unido, localizar aproximadamente el lugar donde viven, seguir una ruta, etc.
 - f. Utilizar fuentes secundarias como ilustraciones, fotografías (incluyendo la fotografía aérea), libros, vídeos, CD-ROM, enciclopedias, etc. para obtener información geográfica.

Lugares.

4. Se estudiarán dos localidades: la localidad en la que está situada la escuela y otra localidad inglesa o extranjera de un tamaño parecido y que presente características que contrasten claramente con las de la localidad propia.
5. El estudio de estos lugares comprende:
 - a. El estudio de sus características físicas fundamentales. Por ejemplo, el río, la montaña, la industria, la tienda, etc.
 - b. Como las localidades pueden parecerse en cosas y también ser diferentes en otras. Por ejemplo: ambas áreas pueden ser ganaderas, pero la cría del ganado, su alimentación, su estabulación, etc. pueden ser muy diferentes.
 - c. Los efectos del clima en las personas y en su medio, por ejemplo, la influencia de las estaciones en como visten las personas.
 - d. Cómo son y cómo funciona una granja, una tienda, una casa, una fábrica, etc.

Estudio temático.

6. Se investigará la calidad del medio en ambas localidades. En este estudio los alumnos aprenderán:
 - a. A expresar sus opiniones sobre lo que es atractivo y lo que es molesto en el medio que estudian como, por ejemplo, la limpieza o ruido en el patio de la escuela, en la calle, en el bosque, etc.
 - b. Como este medio va cambiando, por ejemplo, como aumenta el tráfico.
 - c. Como la calidad del medio puede mantenerse y mejorar. Por ejemplo: creando carriles para bicicletas, áreas peatonales, etc.
-

CAPÍTULO V

Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos

Dolors Quinquer

PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y AUTORREGULACIÓN			
La finalidad de esta ficha es presentar los contenidos básicos del capítulo y facilitar el seguimiento de la lectura			
Contenidos	a	b	c
¿Qué estrategias de enseñanza valoran especialmente los adolescentes que cursan la ESO?			
¿Qué es la didáctica para los estudiantes de formación inicial de secundaria?			
¿Qué son las estrategias de enseñanza? ¿En qué se diferencian de las estrategias de aprendizaje?			
Relación entre estrategias transmisivas y aprendizaje memorístico			
¿Es viable hoy utilizar estrategias por descubrimiento autónomo?			
¿Las estrategias de enseñanza pueden tratarse de forma independiente de los demás componentes del modelo didáctico?			
Los métodos de enseñanza expositivos			
Los métodos de enseñanza interactivos. Fundamentación y componentes del modelo didáctico interactivo – El método del caso – Las simulaciones – El trabajo por proyectos			
Los métodos de aprendizaje individual – La enseñanza programada – Los contratos didácticos			
Las estrategias de enseñanza y la construcción del conocimiento			

Código: a. se entiende
b. se entiende a medias
c. no se entiende

1. ¿QUÉ ESTRATEGIAS O MÉTODOS DE ENSEÑANZA PREDOMINAN EN LAS AULAS DE GEOGRAFÍA O HISTORIA? ¿CÓMO SE PERCIBEN LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS ENTRE LOS DIVERSOS COLECTIVOS IMPLICADOS EN LA DOCENCIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?

En un estudio reciente sobre la percepción de los adolescentes sobre la ESO, los alumnos entrevistados señalaban que entre las estrategias didácticas utilizadas por sus profesores predominaban de forma abrumadora las explicaciones, el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto, los ejercicios de aplicación u otras parecidas; es decir, las estrategias de tipo transmisivo. Ante estos métodos, estos mismos alumnos señalaban que no aprendían, que se aburrían o que no prestaban atención. Así mismo, estos estudiantes identificaban otro tipo de estrategias más participativas que valoran con términos como “interesa”, “motiva”, “has de buscar soluciones”, “aprendes más”, etc.; aunque estos métodos más reconstitutivos sólo los utilizan algunos de sus profesores (Giné; Muñoz 1997). Por su parte, los profesores y las profesoras de Ciencias Sociales manifiestan a menudo que les faltan estrategias adecuadas para conseguir que una mayoría de sus alumnos aprendan y para abordar con éxito las situaciones que se les plantean en las aulas, ya que los métodos y la gestión social del aula que venían utilizando les resultan ahora poco adecuados.

Esta preocupación por los aspectos metodológicos la comparten también los estudiantes de formación inicial, aunque desde otra perspectiva, ya que la mayoría asimilan la didáctica a la metodología. Sobre una muestra de ciento cuarenta estudiantes de formación inicial de secundaria el 82% concibe la didáctica de las Ciencias Sociales como una metodología o una técnica, o bien como un conjunto de recursos para enseñar; así mismo, señalan que la finalidad básica de la didáctica es optimizar la transmisión de conocimientos (76%). Así lo expresan algunos: «la didáctica consiste en aprender *técnicas* para enseñar a los alumnos»; «es la *metodología* para enseñar la materia»; «la finalidad de la didáctica es saber *transmitir* correctamente a los alumnos de secundaria todo lo que he aprendido durante los cinco años de estudios de Historia» (Quinquer; Gatell, 1996). Esta concepción sobre didáctica es muy reduccionista, porque la tarea docente se identifica casi exclusivamente con “enseñar” –apenas se menciona el término aprender– y con la “transmisión de conocimientos”. La didáctica de las Ciencias Sociales es algo más que una metodología para transmitir los conocimientos elaborados por la comunidad científica, aunque ésta es la percepción de los estudiantes. En los cursos de didáctica no se pueden obviar estas concepciones y es necesario buscar vías para que los estudiantes puedan reconsiderarlas y reelaborarlas desde enfoques más actualizados. Hoy, desde la didáctica, se rechaza cualquier tentativa de identificarla de forma exclusivista con los aspectos metodológicos o con los recursos.

2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. SU RELACIÓN CON OTROS COMPONENTES DEL MODELO DIDÁCTICO

¿Cuándo hablamos de estrategias o de métodos didácticos a qué nos referimos? Etimológicamente la palabra “método” significa «el camino para llegar a algún fin», «la manera ordenada de proceder para alcanzar unas finalidades previstas». Un método didáctico es una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas. Las decisiones que toman los docentes sobre estrategias didácticas se refieren al tipo de situaciones que se crean en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan.

2.1. Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje

Los procesos formativos suelen designarse como procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin embargo, no se deben confundir las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores con las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes para aprender. En relación con las Ciencias Sociales, autores como I. Pozo, M. Asensio, M. Carretero establecen una correlación entre ambos procesos: entre la enseñanza tradicional y el aprendizaje memorístico, entre la enseñanza por descubrimiento y el aprendizaje constructivo entre la enseñanza por exposición y el aprendizaje reconstructivo. Veamos algunos ejemplos de esta vinculación entre estrategias de enseñanza y de aprendizaje:

- En la **enseñanza tradicional**, que generalmente se presenta unida a la Geografía descriptiva y a la Historia factual, predominan las estrategias transmisivas centradas en la actividad del profesorado; en estos métodos, la instrucción verbal es la forma principal de transferir conocimientos, se fundamentan en la creencia que los estudiantes aprenderán, si el docente organiza los contenidos adecuadamente, según la lógica de la disciplina, y los expone de forma clara y ordenada. Este tipo de enseñanza, llevada al extremo, genera en los estudiantes estrategias de aprendizaje meramente receptivas basadas en la repetición y el memorismo. Por ejemplo, la vieja enseñanza de la Geografía o de la Historia inducían a la repetición de fechas y de hechos históricos o de largas listas de montañas, de ríos, de comarcas o de datos sobre lugares que se habían de retener en la memoria. Aunque la palabra clave era memorizar, cuando más se repetía más se aprendía, es sabido que, los aprendizajes memorísticos, repetitivos y mecánicos, se olvidan fácilmente porque sólo se integran de manera muy superficial en las estructuras de conocimiento de los estudiantes.

La Geografía y la Historia tradicionales vista por un estudiante

*Les clases eran extremadamente aburridas, porque utilizaba un método de enseñanza que debía estar de moda en el siglo XVIII. Presentaba la historia en grandes períodos indigestos, y era necesario aprender las fechas de memoria. Se sentaba y las repetía con una especie de cancioncilla monótona hasta que se volvían como una especie de sortilegio cantado automáticamente, mientras pensábamos en otras cosas. En cuanto a la geografía, se limitaba, para mi fastidio, a las Islas Británicas y debía dibujar y rellenar innumerables mapas con el tipo de condado y sus capitales, después debía aprenderme de memoria los productos más importantes de cada lugar, las poblaciones y otras informaciones aburridas y completamente inútiles. (Gerald Durrell: *Mi familia otros animales*, 1956).*

- Los métodos por descubrimiento o indagación, que tan en boga estuvieron en los años setenta y ochenta en nuestras aulas, generan en los estudiantes estrategias de aprendizaje basadas en la propia construcción individual de los conocimientos. Estos métodos aparecen como reacción a la enseñanza tradicional y se sustentan en una concepción sobre el aprendizaje basada en las ideas de Piaget –naturaleza “activa” de todo aprendizaje; importancia de adecuar las propuestas didácticas al desarrollo intelectual del alumno en la relación con la edad– y en las aportaciones del movimiento de la Escuela Nueva.

El método de indagación se basa en proporcionar al alumno oportunidades de aprendizaje para que, por sí mismo y por inducción, vaya descubriendo y construyendo el conocimiento histórico o geográfico. En este marco, las estrategias de enseñanza consisten en procurar a los alumnos experiencias adecuadas y ricas y proponerles casos o problemas interesantes, para que, a partir de un material de trabajo, busquen por sí mismos la solución, mientras que el profesor actúa como “facilitador” del proceso. El objetivo es el desarrollo de capacidades y destrezas ligadas a la adquisición del pensamiento formal. La enseñanza por descubrimiento genera en el alumnado estrategias de aprendizaje constructivo, porque son los mismos alumnos quienes construyen sus aprendizajes mediante la “actividad” que realizan; en los métodos por descubrimiento se pone una especial atención en el alumno que aprende que, a través de sus propias acciones de asimilación, construye individualmente sus aprendizajes a través de la indagación.

Este aprendizaje por descubrimiento está en la base de la importante renovación pedagógica de los años setenta, pero hoy se cuestionan algunos de sus supuestos. La crítica parte de la propia psicología y también del excesivo activismo que, a veces, puede acompañar la práctica en el aula. Las teorías sobre el aprendizaje se han orientado recientemente hacia otros derroteros que, a veces, entran en contradicción con las tesis piagetianas, por ejemplo: se recupera la importancia de la memoria y de los contenidos disciplinares, mientras que se relativiza el papel de los estadios de desarrollo intelectual en relación con la edad; además, los críticos a esta escuela argumentan que la

proliferación de actividades manipulativas poco tienen que ver con los postulados piagetianos en los que supuestamente se apoya la indagación; señalan que el método inductivo no garantiza un aprendizaje correcto porque el alumno ve y entiende sólo aquello que de alguna manera ya conoce, porque la observación directa viene mediatizada por la percepción del sujeto y por sus ideas previas y la observación sólo puede captar las apariencias de los fenómenos sin explicar la intencionalidad de los hechos. Finalmente, apuntar que estos métodos difícilmente incorporan fases de sistematización o de estructuración, que faciliten la apropiación y la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

Un ejemplo de observación, deducción lógica y de clase activa

Durante un mes los niños coleccionan papeles de envoltorio de naranjas y limones, van a buscarlas al mercado, los piden en las tiendas,... los intercambian (así se fijan en marcas y lugares de producción). Cada grupo de alumnos dispone de un mapa de gran tamaño en que figuran los perfiles de las provincias de Levante. Disponen de un atlas y en clase se cuelga un mapa mural detallado de la región levantina. Los alumnos agrupan los papeles de naranja por lugares de origen, los localizan y los señalan en su mapa y pegan los recortes de envoltorios.

Observación del mapa:

- a. los alumnos descubren que las huertas están situadas cerca de la costa; el profesor explica que se trata de una fértil llanura de aluvión;*
- b. los alumnos observan que las huertas están situadas junto a los ríos. El profesor solicita explicaciones y se llega a la conclusión de que además de buenos suelos, la huerta precisa regadío. Los alumnos dibujan en el mapa los ríos de la región;*
- c. los alumnos observan que no hay huerta junto a todos los ríos y el profesor apunta que los ríos mediterráneos, en general, son cortos y torrenciales y se secan en verano. Sólo hay huertas junto a los ríos que regulan su caudal gracias a la construcción de pantanos;*
- d. los alumnos sitúan en el mapa los ríos que riegan las huertas de Sagunto, Valencia, Sueca, etc.; el profesor señala que además de buena tierra y de agua, la huerta y la naranja exigen un clima soleado y sin heladas ni vientos violentos.*

(Elaborado a partir de Maillo, A. (direc.): *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Ed. Labor, Barcelona, 1974. Vol II. pág. 451-452)

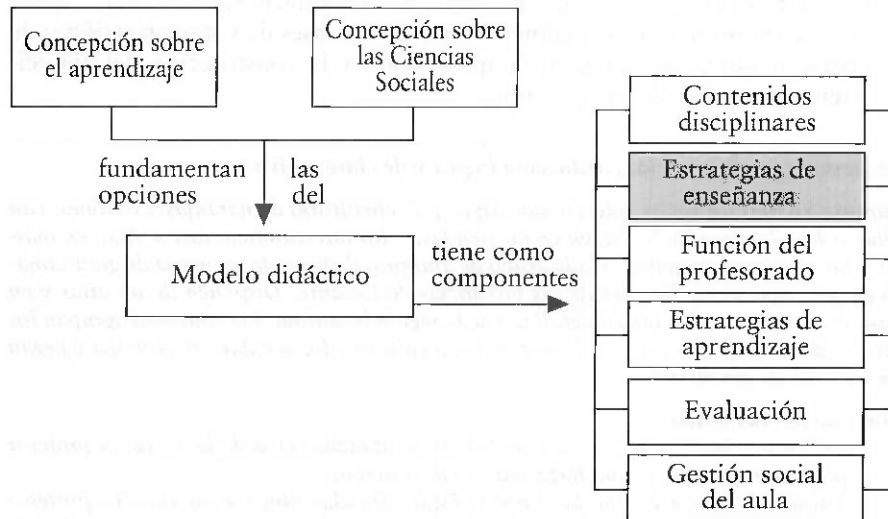
La vinculación entre estrategias de enseñanza y de aprendizaje que hemos analizado para la enseñanza tradicional y la enseñanza activa se podría constatar en los otros modelos didácticos que también han vehiculado la práctica docente en Ciencias Sociales.

2.2. Los componentes de un modelo didáctico.

Las estrategias de enseñanza no se pueden aislar del marco en el que se inscriben, ni tratarse sin considerar su relación con otros aspectos del proceso

de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, es conveniente resituirlas en un contexto más amplio en el que interactúan conjuntamente con otros componentes de un modelo didáctico. (Cuadro 1).

Cuadro 1. Modelo didáctico en Ciencias Sociales



Un modelo didáctico vertebrará una determinada manera de enfocar el trabajo en el aula, en el que sus componentes se articulan, se influyen mutuamente y se interrelacionan. Los componentes son los contenidos que se seleccionan, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se priorizan, la función que se atribuye al profesorado, el modelo de evaluación que se contempla y la gestión social del aula. Las opciones que se toman respecto a cada uno de estos aspectos se fundamentan en las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y sobre las finalidades educativas que atribuyen a las Ciencias Sociales en relación a la opción epistemológica por la que se opta, tal como se expone en el capítulo II de esta obra.

3. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERACCIÓN

Actualmente los cambios en la estructura y en las finalidades del sistema educativo plantean numerosos interrogantes sobre cuáles son los métodos más adecuados para atender a un alumnado heterogéneo y quizá poco motivado por todo lo que es académico. Los métodos expositivos siguen ocupando aún un papel muy relevante en la aulas de Geografía y de Historia, así lo señalaban los

mismos alumnos de ESO (Giné; Muñoz, 1997). Sin embargo, como alternativas a los problemas de la enseñanza transmisiva, desde principios de siglo hasta ahora, se han ido gestando y experimentando diversas propuestas de innovación metodológica, aunque se ha de constatar que la mayoría de ellas no se han generalizado de forma suficiente. Antes de los años treinta, ya se habla de métodos basados en la resolución de problemas, en la realización de proyectos o en los estudios de casos. Entre los años treinta y los sesenta, aparecen los métodos de enseñanza individualizada basados en las teorías conductistas; la enseñanza programada o la enseñanza personalizada son ejemplos de esta orientación. En los años setenta, el desarrollo de la psicología cognitiva, basada en las corrientes piagetianas, lleva a la eclosión de los métodos de enseñanza por descubrimiento en los que el mismo estudiante es quien procesa la información mediante las actividades que realiza. Últimamente, han adquirido vigencia los métodos centrados en la actividad del alumnado, especialmente aquellos que favorecen la reconstrucción social de los conocimientos y facilitan la comunicación y la interacción en el aula.

Los métodos de enseñanza que se utilizan en las aulas se pueden agrupar de formas diversas según el criterio de clasificación que se adopte. Si el criterio de clasificación es el papel que se atribuye en el proceso didáctico al profesorado y al alumnado, podemos distinguir entre métodos expositivos, métodos interactivos y métodos centrados en el aprendizaje individual.

Cuadro 2. Métodos o estrategias de enseñanza en Ciencias Sociales

Métodos expositivos	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Preguntas/respuestas • Otros
Métodos interactivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos • Trabajo por proyectos • Resolución de problemas • Simulaciones • Otros
Métodos de aprendizaje individual	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza programada • Contratos de aprendizaje • Otros

En la elección de los métodos de enseñanza pueden influir factores diversos como las capacidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes, el tipo de contenidos que se desea enseñar, el estilo del profesor, las condiciones materiales, la relación entre el coste y beneficio que se obtiene en cada método según el número de horas de preparación que requiere, del seguimiento que necesita, de la evaluación que exige o del número de alumnos que permite atender.

Sin embargo, los mismos alumnos de ESO tienen claras sus opciones: valoran aquellas estrategias que favorecen la comunicación, la participación y su propia iniciativa; es decir, valoran aquellas clases en las que se les da opción a

expresar sus ideas, se les permite intervenir para modificar la dinámica del aula y las actividades que se realizan son diversas y variadas. También valoran el trabajo en equipo como una estrategia que les permite compartir, comunicar e intercambiar conocimientos, aunque ellos mismos señalan que es necesario controlar la composición y organización del grupo y el trabajo que se realiza (Adell y otros, 1995). A continuación analizaremos algunos ejemplos de métodos expositivos, interactivos y de aprendizaje individual valorando, en cada caso, desde la perspectiva de la interacción, sus posibilidades para favorecer el aprendizaje en los actuales contextos educativos.

3.1. Los métodos expositivos

Los métodos expositivos se basan en la actividad del profesor, que es el centro de la acción que se realiza en el aula, aunque los estudiantes pueden también participar en diversos grados según se trate de una conferencia, una exposición o un diálogo –preguntas y respuestas– conducido por el profesor. Estos métodos, cercanos en sus presupuestos a los de la enseñanza tradicional, pueden producir aprendizajes y generar en los estudiantes estrategias que no sean ni memorísticas ni repetitivas. Se da esta situación cuando el profesor presenta los contenidos de forma expositiva, pero el estudiante llega a dotarlos de significado porque relaciona los nuevos contenidos con lo que ya sabe y los integra en las estructuras de conocimiento que ya posee (Ausubel, Novak, Hanesian, 1978). Para conseguir que los aprendizajes realizados con métodos expositivos no sean memorísticos y se olviden fácilmente, se han de cumplir algunas condiciones: no es suficiente que el profesor presente los nuevos contenidos de forma muy estructurada, clara y bien sistematizada, porque enseñar no implica necesariamente aprender; se requiere que los estudiantes tengan determinados conocimientos ya adquiridos que den sentido a los nuevos aprendizajes y una buena disposición para poner en funcionamiento sus capacidades de aprendizaje.

Es conveniente señalar que en los contextos educativos de la etapa obligatoria no siempre es fácil que coincidan todos estos factores; por tanto, los métodos expositivos deben utilizarse con moderación y combinarse con otras estrategias más centradas en el alumnado. Sin embargo, es posible optimizar los resultados que se obtienen con los métodos transmisivos, si se tienen en cuenta algunos de los problemas que presentan estos métodos. Por ejemplo:

- a menudo, ni el profesor ni los estudiantes, disponen de información sobre las ideas o las concepciones que ya tienen sobre los temas que se tratan en clase o sobre la diversidad que puede haber en la clase en relación a las motivaciones, las expectativas, los saberes ya consolidados o los déficits difíciles de recuperar;
- a los estudiantes no siempre les resulta fácil entender cuáles son los objetivos que se propone el profesor, es frecuente que no se representen la tarea que se está realizando o que no sitúen adecuadamente los contenidos que les están explicando;

- los métodos expositivos, a menudo, suelen bascular más cerca de la lógica de la disciplina que de la lógica del aprendizaje; por tanto, los contenidos que se presentan, a veces, pueden ser poco relevantes y escasamente motivadores para los estudiantes;
- las exposiciones del profesor requieren la atención de los estudiantes y no es fácil mantenerla durante mucho tiempo sin alternarlas con actividades de aprendizaje y de autorregulación o con el diálogo y la participación.

Presentamos a continuación algunas sugerencias a tener en cuenta para optimizar la utilización de los métodos expositivos.

Algunas sugerencias para utilizar estrategias expositivas:

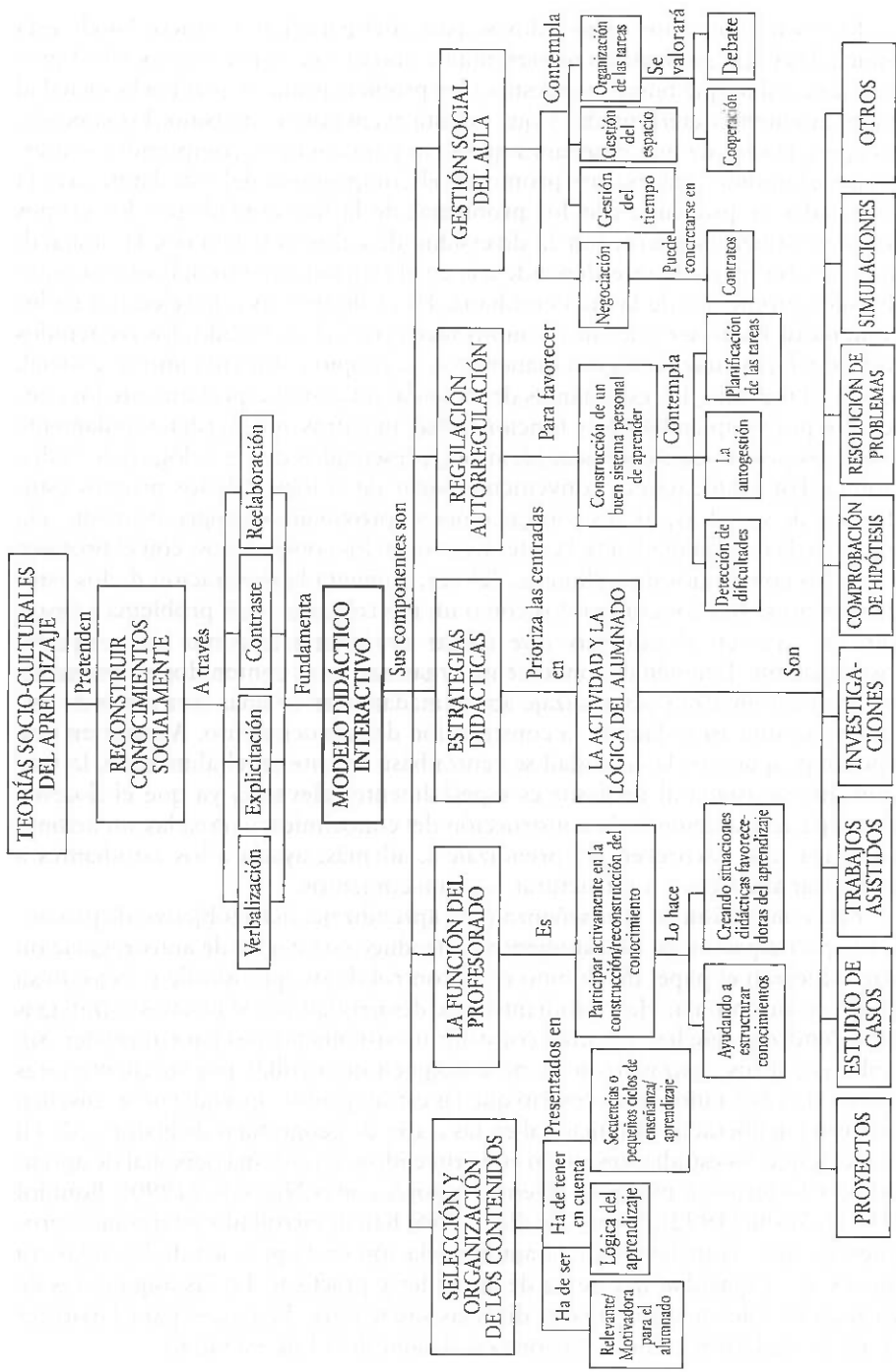
1. Disponer de una información inicial sobre la situación del alumnado en relación al tema de la exposición (ideas previas, conocimientos ya adquiridos, expectativas, etc.) y utilizarla para adaptar la exposición a la situación de los estudiantes y también para que ellos mismos conozcan su punto de partida.
 2. Crear un clima de aula favorable al aprendizaje, mostrar interés por la materia y por el alumnado, establecer empatía con el alumnado, mostrar una actitud relajada y amistosa.
 3. Iniciar la exposición con una actividad didáctica o con un ejemplo, una ilustración, un diagrama que ayude a los estudiantes a representarse los objetivos que se persiguen. Explicitar con claridad estos objetivos.
 4. Presentar los contenidos mediante un mapa conceptual, un organigrama o similar donde aparezcan los aspectos más básicos del tema con la finalidad de que sirva de organizador previo de la exposición.
 5. Poner énfasis en los contenidos más relevantes que se presentarán de manera recurrente: se señalan al principio, se repiten al final, se escriben en la pizarra o en una transparencia. Es necesario haber establecido previamente cuáles son los contenidos más nucleares para priorizarlos adecuadamente en la exposición.
 6. Controlar el ritmo de la exposición, mantener el tono de voz adecuado, ni demasiado rápido ni demasiado lento, vocalizando correctamente, hablando con precisión, utilizando el vocabulario científico adecuado al tema, sin intentar dar una información excesiva en poco tiempo.
 7. Utilizar otras estrategias de comunicación: controlar visualmente a los estudiantes, hablar dirigiéndose a todo el alumnado, utilizar la expresión de la cara y el movimiento del cuerpo y las manos para facilitar la comprensión de lo que se explica.
 8. Recapitular con frecuencia, presentar ejemplos, plantear interrogantes, problemas, paradojas, teniendo presente que la atención máxima y continuada de un alumnado con muy buena disposición dura aproximadamente unos 20 minutos.
 9. Utilizar recursos adecuados para ilustrar y contextualizar los contenidos.
 10. Introducir algunas actividades de aprendizaje y de autorregulación: discusión por parejas de alguna cuestión, realizar algún ejercicio, etc.
 11. Llegar a una conclusión, a una síntesis final del tema (mejor si se realiza con la colaboración de los propios estudiantes).
-

3.2. Los métodos interactivos

Estos métodos se fundamentan en el predominio de la actividad del propio alumnado que reelabora los conocimientos por medio de la interacción con otros compañeros y compañeras y con el docente; se priorizan estrategias como el estudio de casos, los proyectos, las investigaciones para comprobar hipótesis, la resolución de problemas o las simulaciones. Ninguno de estos métodos representa una novedad en sí mismo, puesto que ya se utilizaban anteriormente en las aulas, pero ahora se reorientan desde nuevas coordenadas y adquieren una nueva vitalidad. Tal vez, sus propuestas didácticas sintonizan ahora con algunas necesidades sociales y educativas que les devuelven la vigencia.

El modelo didáctico interactivo prioriza los métodos didácticos centrados en la actividad del alumnado y en la interacción. En el Cuadro 3 se establece la relación entre las estrategias de enseñanza y los demás componentes que interactúan con ellas (Quinquer; Gatell, 1996). El objetivo que se pretende es llevar al aula las teorías socioculturales sobre el aprendizaje; estas teorías se sitúan en el marco del constructivismo, pero incorporan otras aportaciones que enfatizan la relación entre el aprendizaje y la interacción social en el aula, aspecto que se convierte en fundamental y en el que se centra su especificidad. Los trabajos de Vygotsky ya señalaron la importancia de la socialización, que está en la base del desarrollo cognitivo de los individuos, y del lenguaje, que tiene un papel fundamental en la construcción de los aprendizajes. Sus discípulos (Leontiev, Luria, Talitzina) completaron la “teoría de la actividad”, particularmente en los aspectos que se refieren a la importancia atribuida a los procesos de interacción interpersonal y la planificación de la acción; también la psicología social de la educación considera el aprendizaje como un acto de comunicación que se produce en el aula, y subraya que se trata de un proceso complejo en el que son relevantes las relaciones que se establecen entre alumnos y profesor, y también entre los mismos alumnos entre sí (Cardinet, 1988). También, en estudios recientes sobre evaluación, la interacción social y las relaciones de comunicación se conciben como un mecanismo clave para aprender (Perrenoud, 1991; Jorba/Casellas, 1996).

Estas teorías sobre el aprendizaje, en las que la interacción tiene un papel tan relevante, proporcionan un marco de actuación basado en la reconstrucción social de los conocimientos a través de situaciones didácticas que favorecen la verbalización y la explicitación de ideas y conocimientos que después, mediante el contraste, se modifican y se reelaboran. Así, cuando los alumnos verbalizan diferentes opiniones sobre cuestiones históricas o geográficas, como por ejemplo, sobre las sociedades de cazadores-recolectores, la aparición de la agricultura o la idea de progreso en historia, es posible, –a través del contraste entre diferentes ideas y a partir de la interacción social que se produce en el aula–, reelaborar, enriquecer y mejorar las representaciones que tienen sobre estas cuestiones. Los métodos centrados en la actividad y la lógica del alumnado son los que mejor responden a este enfoque, ya que las situaciones didácticas que ayudan a la comunicación favorecen el aprendizaje.



Para seleccionar los contenidos se parte del paradigma crítico. Desde esta óptica, las Ciencias Sociales se presentan como una construcción social en proceso de cambio que busca respuestas a los problemas que se plantea la sociedad en un momento determinado, y que no está exenta de relativismo. Esta opción, recupera la idea de una enseñanza que sirva para conocer, comprender e interpretar el mundo, sin excluir promover el compromiso del estudiante con la sociedad y se preocupa por los problemas de la humanidad, por los grupos sociales no hegemónicos, por la diversidad de culturas y géneros, la desigualdad, los conflictos, la interdependencia en el funcionamiento del sistema mundo o los problemas de la vida cotidiana. En cualquier caso, la selección de los contenidos ha de ser relevante y motivadora para el alumnado, los contenidos han de relacionarse de alguna manera con su propio contexto cultural y social, ya que, a menudo, los estudiantes de secundaria valoran especialmente los contenidos por su aplicabilidad y funcionalidad, mientras que pierden rápidamente el interés por los contenidos académicos, presentados desde la lógica de la disciplina. Por tanto, parece conveniente partir de la lógica de los propios estudiantes, de sus ideas, de sus concepciones y aproximarlos progresivamente a la lógica de la ciencia mediante la interacción con los compañeros, con el profesor y con los contenidos disciplinares. Tal vez, aumenta la motivación de los estudiantes presentar los contenidos como un interrogante o un problema a resolver, un caso en el que hay que tomar decisiones o como una pequeña investigación. También es conveniente organizar estos contenidos en pequeños ciclos de enseñanza y aprendizaje aproximadamente de unas diez horas de duración, ya que así se facilita la construcción del conocimiento. Aunque en este tipo de propuestas, la actividad se centra básicamente en el alumnado, la función que se asigna al profesor es especialmente relevante, ya que el docente participa activamente en la construcción del conocimiento, crea las situaciones didácticas que favorecen el aprendizaje y, además, ayuda a los estudiantes a verbalizar sus ideas y a estructurar los conocimientos.

Esta concepción de la enseñanza y del aprendizaje, fiel al objetivo de promover la participación de los estudiantes, introduce estrategias de autorregulación que refuerzan el papel de alumno en el control de su aprendizaje y mejoran su grado de autonomía. Hay estudiantes que desarrollan por sí mismos estrategias de aprendizaje que les permiten construir un sistema propio para aprender; sin embargo, otros, quizás los más, no consiguen desarrollar por su cuenta estas estrategias. Por tanto, es necesario que las estrategias de aprendizaje se enseñen de forma deliberada e intencional en las clases de geografía o de historia, de tal manera, que los estudiantes vayan construyéndose un sistema personal de aprendizaje y lo mejoren progresivamente. Autores como Nunziati (1990), Bonniol (1981), Veslin (1992), Jorba/Casellas (1996) han desarrollado interesantes propuestas sobre la inclusión de la autorregulación en la práctica de las aulas, ya que es una capacidad que se ha de aprender y practicar. En las asignaturas de ciencias sociales pueden crearse diversas situaciones didácticas para favorecer la autorregulación como se expone en el capítulo VI de esta obra.

Finalmente, la gestión social del aula se convierte en un aspecto fundamental para favorecer la interacción. Esta gestión contempla el tiempo, el espacio, la organización de las tareas. La negociación con el alumnado y la cooperación entre los propios estudiantes desempeñan un papel importante. Veamos un ejemplo de lo dicho a través de una propuesta didáctica de Historia.

Un ejemplo del modelo didáctico interactivo. Viaje al Templo del Sol: Los Incas ayer y hoy.

Se trata de una unidad de programación concebida para unas 35 horas de clase, se dirige al alumnado del primer ciclo de ESO y se organiza en tres secuencias didácticas diferenciadas. Se ha aprovechado el eco del primer centenario del cómic para diseñar esta unidad basada en uno de los clásicos del género. Con esta unidad se pretende vehicular algunos de los aspectos más relevantes del modelo didáctico interactivo: partir del contexto cultural del alumnado, iniciar la secuencia partiendo de la propia lógica de los estudiantes para reconducirla hacia la lógica de la disciplina, verbalizar y contrastar ideas, papel interactivo del profesorado, diversificación de los lenguajes utilizados, estrategias de autorregulación, trabajo cooperativo de los alumnos, etc.

Presentación del trabajo (para los alumnos)

¿Conocéis a Tintín? ¿Habéis leído algunas de sus aventuras? Os proponemos hacer un trabajo de la mano de Tintín y el Capitán Haddock y emprender con ellos un viaje imaginario al país de los incas. Deberéis leer dos cómics: Las 7 bolas de cristal y El Templo del Sol, su argumento se centra en los incas, un pueblo que habitaba los altiplanos de la Cordillera de los Andes (Perú) antes que llegaran los conquistadores españoles en el siglo XVI.

La finalidad del trabajo es realizar una pequeña investigación sobre los antiguos incas, investigar como vivían, cuales eran sus costumbres y que se hizo de aquel pueblo, de su cultura y de su civilización (primera secuencia). Sin embargo, la acción de Tintín sucede en el siglo XX, ¿significa esto que hoy día en el Perú aún existen descendientes de los incas? Si es así deberéis buscar información sobre estas comunidades indígenas actuales para conocer sus formas de vida y sus problemas (tercera secuencia).

Hergé, el creador de Tintín, para escribir sus aventuras se documentaba sobre lugares y sobre los pueblos donde situaba la acción. De sus libros deberéis sacar "pistas" para introducirnos en el mundo de los incas. [...] También viajaras al pasado, a la época en que llegaron al Perú los conquistadores españoles, para ponerlos en la piel de los protagonistas de la historia (segunda secuencia).

Finalmente cuando estéis bien documentados, como hacía Hergé, dibujaréis algunas viñetas que harán volver a Tintín al país de los incas.

Emprender un viaje en solitario es muy aburrido. Por esta razón os proponemos viajar en grupo [...]. Estamos seguros que la cooperación en la investigación y el contraste de las diferentes visiones os ayudará a que el resultado del trabajo sea mucho más provechoso para todos...

QUINQUER, D.; GATELL, C.: «El model didàctic interactiu: una justificació teòrica i un exemple d'aula», a *L'Avenç*, 200, 1996.

Presentamos a continuación algunos ejemplos de estrategias de enseñanza centradas en la actividad del alumnado, se trata de propuestas basadas en el método del caso, las simulaciones y el trabajo por proyectos.

3.2.1. El método del caso

El estudio de casos permite crear situaciones didácticas motivadoras y dinámicas que proporcionan un clima de aula diferente al de las clases transmisivas; se aprende a trabajar en grupo y es más fácil despertar el interés de los estudiantes. El trabajo sobre un caso es útil para hacer aflorar las ideas y concepciones de los estudiantes sobre un tema, permite aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas, desarrollar habilidades comunicativas, fomentar la autonomía y el propio conocimiento y la autoestima de los estudiantes.

Un caso es la descripción de una situación concreta, hecha con la finalidad de aprender o perfeccionarse en algún campo determinado. El caso se propone a los estudiantes para que, individual y colectivamente, lo sometan a análisis y tomen decisiones. El método consiste en estudiar la situación, definir los problemas, elaborar conclusiones sobre las acciones que se deberían emprender; permite contrastar ideas, justificarlas, defenderlas y reelaborarlas con las aportaciones del grupo.

Los casos que se presentan han de responder a algunas exigencias básicas: han de ser verosímiles o auténticos, es decir, la situación debe ser real o bien posible, lógica y admisible; ha de tener sentido para el alumno, ya que si se identifica con la situación aumenta su implicación; ha de presentar una situación problemática que permita a los estudiantes formular un diagnóstico y tomar decisiones; la solución no puede ser única, de manera que la polémica y la discrepancia han de ser posibles y finalmente, ha de propiciar la participación y el protagonismo de los estudiantes.

El estudio de casos puede adoptar diversas modalidades según el tipo de tareas que se planteen, el grado de estructuración del caso, la dinámica grupal que se cree, el grado de profundización que se persiga, etc. El profesorado tiene un papel relevante ya que, además de la tarea de preparar los materiales necesarios, tiene que actuar como dinamizador en su gestión en el aula. El estilo de dirección que se adopte ha de ayudar a los estudiantes, por ejemplo: mostrar una actitud no directiva de fondo –no anticipar las soluciones, ni acaparar el protagonismo– pero guiar el desarrollo del trabajo. Se trata de proporcionar las instrucciones precisas, facilitar los intercambios y utilizar técnicas de comunicación de grupos (clarificar, reformular, interrogar, explicar, realimentar, utilizar el lenguaje no verbal, escuchar, etc.). Veamos el siguiente ejemplo:

Estudio de un caso:

Una constructora quiere edificar un complejo hotelero y urbanizar una de las pocas playas vírgenes que quedan en la Costa Brava. Esta playa tiene unas características muy especiales que le confieren un especial atractivo. Pronto los intereses se contraponen. Grupos ecologistas protestan por lo que consideran un atentado al rico ecosistema del entorno de la playa, una especulación inadmisibles y un despropósito porque ya no quedan en toda la costa parajes como el de esta zona. En cambio, un amplio sector de las personas que viven en el municipio al que pertenece esta playa acogen favorablemente la iniciativa de la constructora. Significa más afluencia de turistas, más apartamentos, más gente comprando en sus comercios, etc., para el Ayuntamiento representa más dinero en permisos, impuestos, etc. La polémica está servida. Los ecologistas recogen firmas, organizan manifestaciones, la prensa se hace eco del problema, etc.

El alcalde y los concejales están muy preocupados ya que muchos de sus votantes verían con buenos ojos esta urbanización, mientras que otros se oponen a ello. El propio consistorio tiene intereses contrapuestos y, además, perciben que su ciudad está en el punto de mira de los medios de comunicación y que deben valorar detenidamente la decisión que tomen.

Cuestiones:

1. Cada grupo cooperativo (3 alumnos) debe analizar la situación, tomar una decisión y justificarla. Disponéis de un dossier con los materiales siguientes: los artículos aparecidos en la prensa, un estudio del impacto medioambiental realizado por encargo del grupo ecologista a un equipo de biólogos y geógrafos y un estudio de las ventajas económicas que obtendría el municipio elaborado por la constructora para justificar su proyecto.
 2. Debéis presentar vuestras conclusiones por escrito y también oralmente en el pleno del Ayuntamiento que se celebrará próximamente. Una vez presentados los trabajos, habrá un debate y se tomará una decisión mediante una votación.
-

3.2.2. Las simulaciones

Las simulaciones permiten reproducir o representar de forma simplificada una situación real o hipotética, mientras que los juegos son también simulaciones pero con un componente de competición: se trata de resolver una determinada situación mediante la toma de decisiones siguiendo unas reglas preestablecidas en las que puede intervenir el azar. Las simulaciones engloban una amplia gama de actividades – simulación social, empatía, rol, juegos u otras– que incorporan todo lo que sucede bajo el epígrafe «vamos a imaginar que...»; en todas ellas, el protagonismo de los estudiantes, la interacción y el contraste de opiniones favorecen el aprendizaje. Las estrategias de enseñanza basadas en la simulación son especialmente adecuadas para llevar a la práctica las propuestas del modelo didáctico interactivo.

En Ciencias Sociales pueden crearse numerosas situaciones didácticas basadas en la simulación, siempre que se proporcione a los estudiantes un marco de

referencias que les permita situarse de forma adecuada, se representen los objetivos que se pretenden con la simulación y se resitúe lo aprendido sistematizando y estructurando los conocimientos. Entre los diversos tipos de simulaciones que se pueden utilizar en las aulas destacamos las siguientes:

- los ejercicios de localización y los juegos de simulación que se utilizan sobre todo en Geografía y que tienen por objetivo tomar decisiones sobre la localización de actividades humanas, de ciudades, de edificios, de carreteras, de ferrocarriles, etc. Se trata de reproducir de forma simplificada un modelo o proceso que los estudiantes han resolver; se podrían incluir en este grupo una amplia gama de actividades relacionadas con la planificación del territorio. A menudo, este tipo de simulaciones pueden presentarse con soporte informático;
- las actividades basadas en la empatía ayudan a desarrollar la capacidad y la disposición para comprender las acciones de los hombres y mujeres del pasado o de otras culturas situándose en su propia perspectiva o forma de entender los hechos y las situaciones. Este tipo de actividades son muy útiles para ayudar a los estudiantes a comprender las intenciones y las motivaciones de los agentes históricos; también para ayudarles a explicitar sus concepciones implícitas y para entender la relatividad, es decir, que la interpretación depende del contexto personal, temporal y espacial en el que nos situemos. En el capítulo VI se presenta un ejemplo de actividad inicial basada en la empatía (pág. 155);
- las dramatizaciones son simulaciones en las que la empatía y la adopción de roles tienen un papel relevante y que permiten actuar como se cree que lo haría el personaje al que se representa. En las dramatizaciones, el lenguaje teatral sirve como recurso para afianzar contenidos educativos, propicia la inmersión en otra época o en otros problemas.

El ejemplo que presentamos es una actividad de profundización que forma parte de un tema sobre “conflictos religiosos”. Incluye aspectos de comprensión lectora, de análisis y reelaboración de textos históricos junto con actividades de expresión oral y de dramatización.

Estabas en París... el 24 de agosto de 1572, el día de San Bartolomé

La masacre de San Bartolomé explicada por un católico

¿Tal vez a alguien le apena la inmensa cantidad de víctimas?

Para empezar es imprescindible señalar que no hubo ni una milésima parte de las que la gente mal intencionada pretende hacernos creer.

Además, todos los que murieron, a excepción de los conjurados (Coligny y los jefes protestantes) fueron eliminados sin que el rey lo supiera y contrariamente a sus órdenes.

El rey está molesto y quizás quiera vengar sus muertes. No debemos considerar cuantos de

La masacre de San Bartolomé vista por un protestante

Una quincena de destacamentos, a pie y a caballo se distribuyeron por diversos lugares. Tocarón una campana para dar la señal a los asesinos del comienzo de la masacre. El Duque de Guisa dirigiendo a sus crueles seguidores atacó la casa del almirante donde estaban reunidos muchos gentileshombres bravos y considerados.

Los soldados que el rey había enviado al almirante con el pretexto de protegerlo, no opusieron ninguna resistencia; incluso ayudaron al Duque de Guisa a cometer la horrible masacre.

ellos murieron, sino cuántos de ellos habían conspirado, nadie conseguirá hacerme olvidar este hecho.

Hasta aquí creo que todo está claro: se fraguó un complot y, no solamente debíamos atajarlo, sino que no hicimos en contra de la ley.

No se debe culpar al rey, al contrario, merece que le felicitemos pues consiguió eliminar a todos los conjurados...

Del mismo modo, si quieren hablar de odio, diría que el recuerdo amargo de las guerras civiles dio motivos al rey para estar contra las reformas de los protestantes. Ellos habían conspirando contra el rey y contra el reino y no habían dudado en utilizar las armas y el fuego y provocar toda clase de desastres; y cautivos del espíritu de revuelta, no habían dudado en practicar crímenes monstruosos, incluso la devastación de las iglesias y los santuarios más venerados. En resumen, habían ignorado todas las leyes divinas y humanas, y habían realizado innumrables crímenes de los cuales cada uno por sí solo merecería toda clase de castigos.

Guy du Faur de Pibrac

Abogado general del Parlamento de París

Texto de propaganda, 1573

En cambio, la guardia suiza del Rey de Navarra se portó valientemente: pero acabaron o muertos o prisioneros. Entonces el Duque de Guisa entró en la cámara del almirante. Éste le suplicó que le perdonara la vida, pero el Duque mandó arrojarlo por la ventana y su cabeza se mandó a Roma.

...Mientras duraron estos hechos, cualquiera que tuviera un enemigo podía matarlo como hugonote. Así un hermano mataba a otro para quedarse la herencia, algunos papistas hicieron lo mismo, ya fuera por venganza o por envidia. En las calles una banda seguía a otra, sobre todo en el barrio de las librerías. Muchos hugonotes eran masacrados, los tiraban desde los tejados o les quemaban en las hogueras donde se quemaban sus libros. Tiraron al Sena a mujeres abrazadas a sus hijos y el río se tiñó de rojo. La matanza se prolongó durante todo el domingo 24 de agosto. Más de diez mil criaturas, hombres, mujeres, jóvenes, viejos fueron miserablemente asesinados en veinticuatro horas.

Memorias de Luc Gerzkofler (1550-1620)

Estudiante alemán protestante, presente durante la noche de San Bartolomé

Primera representación

2 personajes: el abogado católico y el estudiante protestante

En grupos de tres personas debéis transformar los dos primeros párrafos del texto de Guy du Faur de Pibrac –abogado general del Parlamento de París– en *una acta de acusación de un abogado protestante* contra las acciones de los católicos. El texto debe imitar y tener en cuenta el estilo, la construcción de las frases, el vocabulario del documento original. Una vez realizado este trabajo se representará el enfrentamiento en un tribunal de los dos abogados, cara a cara. Cada grupo preparará los argumentos de los dos abogados. El abogado católico basará la defensa en los argumentos del texto de Guy du Faur. El abogado protestante se basará los argumentos que habéis remodelado.

Segunda representación

3 personajes: un periodista, un abogado y un estudiante.

¿Y si en aquella época también hubieran habido los debates que hoy día se realizan en la televisión entre personalidades de opiniones diferentes? Imagina... eres un periodista y has invitado a un debate público a los autores de los dos textos algunos días después del 24 de agosto de 1572. Cada grupo de tres alumnos definirá los temas de discusión basándose solamente en los argumentos contradictorios que podáis encontrar en los dos textos. Dos personas representaran a Guy du Faur Pibrac y a Luc Geizkofler, el resto de la clase participará planteándoles preguntas a ambos. Elaborado a partir de Brignon, J. Martin, J.E. (direc.): *Histoire et Geografie de Sème*. Ed. Hatier, París, 1987.

3.2.3. El trabajo por proyectos

El método de trabajo por proyectos también puede inscribirse entre las estrategias de enseñanza que dan un especial protagonismo a los propios estudiantes y fomentan la interacción. Un trabajo por proyectos se caracteriza porque se propone a los estudiantes un tema a desarrollar o una idea a realizar o bien ellos mismos los escogen, se planifican las tareas necesarias para conseguir su objetivo, se ejecuta o se materializa esta idea, se presentan en el marco del grupo clase, de la escuela o en otro contexto y se evalúan el proceso y el resultado. Por tanto, la actividad se centra los propios alumnos, que actúan con bastante autonomía y se organizan en grupos reducidos, mientras que el profesor actúa de guía, proporciona recursos y organiza el proceso.

Los proyectos pueden considerarse una práctica educativa que ha tenido una cierta proyección en diferentes momentos de este siglo, aunque, desde sus orígenes, el trabajo por proyectos se presenta bajo una multiplicidad de enfoques y de denominaciones que se utilizan de manera indistinta, pero que responden a variaciones de la idea inicial. En los años 30, el método de proyectos trataba de vincular la escuela al mundo exterior, plantear problemas a resolver y ofrecer una alternativa a la fragmentación de las materias. A mediados de los 60, se produce un segundo flujo de interés por los proyectos que se centra en facilitar el aprendizaje de “conceptos clave” (Bruner, 1969); la concreción de estos conceptos por los especialistas permite organizar los contenidos de enseñanza de una determinada materia y, en Ciencias Sociales, este tipo de proyectos tuvo una cierta proyección en el ámbito anglosajón (por ejemplo el *Humanity Curriculum Project* de Stenhouse); además, es posible establecer conceptos clave comunes entre diversas disciplinas que pueden articular trabajos interdisciplinarios. La enseñanza por centros de interés, el trabajo por temas, la investigación del medio u otros, a veces, adoptaron enfoques cercanos a los proyectos de trabajo.

Actualmente el método por proyectos ha adquirido una nueva vigencia y se presenta como una alternativa a los enfoques de las Ciencias Sociales ligados a la lógica de la disciplina y a los métodos expositivos; su filosofía de fondo conecta con los fundamentos psicopedagógicos de la reforma y aparece como una estrategia adecuada para motivar a los estudiantes poco académicos. Así, en su concepción actual se subrayan aspectos como la iniciativa y el protagonismo de los estudiantes, así como sus posibilidades para crear situaciones de comunicación interpersonal, para el análisis y la resolución de problemas y para la globalización de los contenidos.

A continuación presentamos un ejemplo de un trabajo por proyectos que se pacta mediante un contrato didáctico entre la profesora y los alumnos y alumnas de una clase.

CONTRATO PARA UN PROYECTO DE HISTORIA PARA 4º DE ESO

. **Análisis de la situación:** la profesora y el alumnado han constatado que la clase no funciona, los alumnos y las alumnas están desmotivados, pasivos y apagados, la falta de trabajo y de interés cada día es mayor y más grave. No es posible seguir así.

. **Duración y objetivo del contrato:** de común acuerdo –profesora y alumnado– deciden cambiar la manera de trabajar. Durante el próximo mes de noviembre se trabajará un tema escogido por los mismos alumnos y serán ellos quienes lleven la iniciativa con la ayuda de la profesora. Se trabajará en grupos de cuatro alumnos.

. **Producción final y evaluación:** cada equipo de alumnos presentará su trabajo mediante un mural y será evaluado por los demás equipos y por la profesora. Cada equipo autoevaluará su funcionamiento.

. **Proceso a seguir:**

1. La profesora presentará el marco de trabajo y los estudiantes propondrán los temas de la Historia del siglo XX que les gustaría desarrollar en la clase; de estos temas se escogerán los tres o cuatro que despierten más interés. Los alumnos organizados en grupos (según el tema que les interese) buscarán una primera información para defenderlo ante los demás. Cada grupo defenderá un tema y finalmente la clase decidirá cuál es el que más les interesa (dos clases).
2. Se reorganizarán los grupos de trabajo y se buscará información (biblioteca, material que aportado por la profesora o por los estudiantes) y se elaborará un primer índice de los aspectos que se trataran (tres clases).
3. Cada grupo iniciará su trabajo, pero se fijará un plazo para acabar cada uno de los subtemas; también se debatirá y se compartirá información entre los diversos grupos. (cuatro clases).
4. Finalmente, el día 24 comenzará la realización del mural y, una vez terminado, se dedicarán dos clases para presentar los diversos trabajos. La última sesión del mes se dedicará a evaluar el funcionamiento de los equipos, el mural y la presentación, y también el proyecto considerado globalmente (cuatro clases).

Firmado

delegado/a de clase en nombre del grupo

profesora

3.3. Métodos de aprendizaje individual

Los métodos por aprendizaje individual tienen por objetivo favorecer que cada estudiante aprenda según su ritmo y sus capacidades. Este tipo de métodos se basan en la relación que se establece entre el profesor y el estudiante. El profesor guía a los estudiantes y supervisa su aprendizaje. Dos ejemplos de características diferentes pueden servir para ilustrar este tipo de métodos:

- **La enseñanza programada** –que en sus orígenes se fundamenta en las teorías conductistas sobre el aprendizaje– es un ejemplo de método de aprendizaje

individual. Se basa en una serie de secuencias del tipo “estímulo–respuesta” en las que cada pregunta (estímulo) requiere una respuesta, cuya corrección el estudiante puede comprobar inmediatamente. Dado que estos programas están organizados por pasos sucesivos muy pautados, la respuesta del estudiante normalmente es correcta y esto refuerza su motivación para continuar. Este tipo de estrategias de enseñanza está especialmente indicado para el aprendizaje de algunas destrezas, habilidades o conceptos muy concretos. Algunos programas con soporte informático responden a esta filosofía, y dado el atractivo que el uso de medios informáticos tiene para los estudiantes, es posible que este tipo de programas, que ayudan a memorizar y a ejercitar habilidades, lleguen a tener relevancia para responder a determinadas situaciones de aprendizaje.

Ficha 1

Un ejemplo de enseñanza programada (para alumnos entre 11 y 13 años):

Has aprendido algo sobre colinas y montañas. Ambas son elevaciones por encima del terreno que las rodea. Al contrario que las colinas, las montañas normalmente sobrepasan los 300 metros. ¿Qué tiene más altura: una montaña o una colina?

La FIGURA 1 muestra una colina por encima de los 90 metros. Dibuja ahora las curvas de nivel correspondientes a esta colina

Respuesta:
una montaña

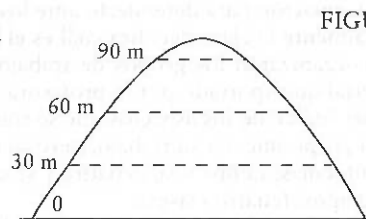


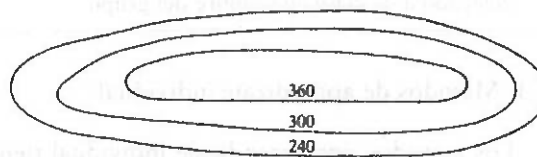
FIGURA 1

Ficha 2

Has dibujado las curvas de nivel que representan una colina. La FIGURA 2 muestra curvas de nivel representando una LOMA.

Una LOMA es una ELEVACIÓN LARGA Y ESTRECHA

FIGURA 2



La FIGURA 2 es una elevación _____ y _____ metros.
Esta loma tiene una altura por encima de _____ metros.

Respuesta:
larga, estrecha 360

Graves, N.: *Nuevo método para la enseñanza de la geografía*. Ed. Teide, Barcelona, 1989.

- Los contratos didácticos responden a otros planteamientos de fondo muy diferentes a los de la enseñanza programada, ya que la identificación de los problemas, la negociación, la interacción con el profesorado y con otros estudiantes adquieren una notable relevancia. Precisamente por estas razones los contratos se han convertido en una herramienta eficaz para resolver problemas diversos; los contratos son útiles para reconducir problemas de aprendizaje, pero también para resolver problemas y conflictos de índole diversa; pueden utilizarse con un solo alumno, pero también con varios o incluso con toda una clase. Pero, en cualquier caso, es imprescindible la propia iniciativa de los estudiantes.

Un contrato didáctico es un acuerdo negociado para conseguir un objetivo al que se llega después de un diálogo entre dos partes que se reconocen como tales. En los contratos es imprescindible preservar la libertad de decisión del estudiante ya que, si hay coacción, pierden su funcionalidad. Otro aspecto importante es la negociación de los elementos del contrato: pueden ser negociables la duración, los medios, la producción final, las ayudas, etc. Los contratos son motivadores para los estudiantes porque pueden expresar sus opiniones, escoger entre diversas opciones y tomar iniciativas, por tanto, son instrumentos especialmente útiles para aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje.

Estas estrategias facilitan la autorregulación, ya que explicitan el análisis que se hace de la situación inicial y, además, la participación del alumnado en la definición de los objetivos es un primer paso para su responsabilización, también favorecen una mayor autonomía. El ejemplo que presentamos es un contrato didáctico individual utilizado como instrumento de recuperación.

UN CONTRATO DIDÁCTICO PARA IDENTIFICAR Y GESTIONAR ERRORES (Producción de alumno)

Tema: Antiguo Régimen y Revolución liberal.
 Nivel: 4º. ESO
 Objetivo: Identificar dificultades en la elaboración de un texto expositivo de historia.
 Relación coste/beneficio: Coste bajo/beneficio alto

CONTRATO INDIVIDUAL

Nombre del alumno: Juan Huguet de 4º de ESO Fecha: 16 de enero de 1996
 Nombre del profesor: Manuel Olcina
 Duración del contrato: de 16 de enero de 1996 al 16 de febrero de 1996

1. Constatación de la situación:

He analizado mis ejercicios con el profesor y me doy cuenta que tengo muchas dificultades con la Historia y que no sé cómo elaborar bien un texto expositivo. Lo escribo todo muy esquemático como si fuera un telegrama, no organizo bien los conocimientos, unos párrafos no tienen relación con otros, se me olvida situar en el tiempo y en el

espacio lo que explico, no doy suficientes razones para explicar los hechos, me falta información, no utilizo con precisión el vocabulario histórico, etc.

2. Objetivo del contrato:

Quiero mejorar. Aprender Historia y aprender a redactar un texto expositivo.

3. Medios para mejorar mis resultados:

- Repasaré todas las actividades que hemos hecho en clase para este tema y las compararé con las de María que tienen una libreta muy bien hecha.
- Prepararé una síntesis escrita de todo y me la estudiaré.
- Revisaré la lista de criterios para elaborar textos expositivos que nos dio el profesor y los utilizaré para redactar dos temas que él me indicará sobre el Antiguo Régimen y las revoluciones liberales.

4. ¿Quién me ayudará?

- Sergio que es amigo mío, es muy bueno en Historia y escribe muy bien.
- El profesor en la clase de los martes.

5. Evaluación del contrato:

- Yo mismo autoevaluaré los dos temas con la parrilla de criterios de evaluación que nos dio el profesor.
- El profesor los revisará.

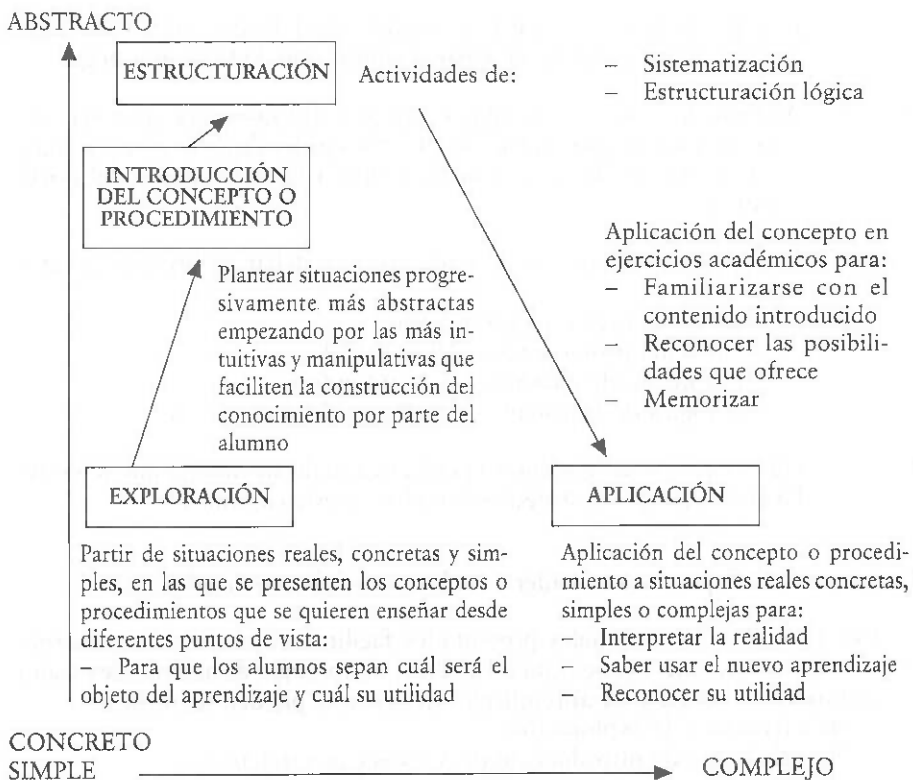
Me comprometo a cumplir los acuerdos de este contrato, si no cumplo me examinaré el día 20 de febrero.

Firmado: El alumno El profesor

4. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Las estrategias de enseñanza interactivas son las que mejor responden a los presupuestos de las teorías socioculturales sobre el aprendizaje y a las finalidades de un enfoque de las Ciencias Sociales basado en el paradigma crítico, aunque otras estrategias didácticas también pueden servir a la finalidad de ayudar a los estudiantes a construir sus aprendizajes, especialmente si se enfocan desde una perspectiva comunicativa. Sin embargo, sea cual sea la estrategia de enseñanza que se utilice, ha de facilitar a los estudiantes la construcción del conocimiento y, por tanto, se han de contemplar las etapas que configuran un proceso de aprendizaje.

Cuadro 4. ETAPAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE



Fuente: Jorba, Casellas: *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. ICE-UAB p. 32

En una secuencia didáctica, independientemente del método de enseñanza que se utilice, es conveniente organizar las actividades didácticas de tal manera que se contemplen: una fase inicial de exploración, una fase de desarrollo e introducción de nueva información, una fase de estructuración y, si es posible, una última fase de aplicación.

ACTIVIDADES

1. Análisis de secuencias de enseñanza/aprendizaje de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. El objetivo de esta actividad es analizar materiales didácticos con la finalidad de identificar algunas de las características que los configuran.

Las fases del trabajo a realizar son:

- Fase 1. Comprensión de la tarea: Lectura individual del documento-1. Intercambio de ideas para compartir el significado de la terminología.
- Fase 2. Análisis de la secuencia didáctica (puede utilizarse cualquier secuencia o unidad de programación): Lectura individual de la secuencia e intercambio de ideas en pequeño grupo. Utilizad el guión del documento-1.
- Fase 3. Presentación del análisis de cada grupo y debate sobre los aspectos siguientes:
 - ciclo de enseñanza/aprendizaje
 - el rol del profesorado y del alumnado
 - estrategias de enseñanza y de aprendizaje
 - la lógica de la disciplina y la lógica del aprendizaje
- Fase 4. ¿Qué aspectos de la secuencia didáctica analizada habría que remodelar para incorporar aspectos tratados en este capítulo?

Documento 1. Aspectos a considerar en los materiales analizados

1. Comprobar si los materiales presentados facilitan el proceso de construcción del conocimiento. Se trata de analizar la tipología de actividades según su función en el ciclo de aprendizaje, viendo si se pueden identificar:
 - a. actividades de exploración
 - b. actividades de introducción de nuevos conocimientos
 - c. actividades de estructuración
 - d. actividades de aplicación
2. Analizar el rol que se puede atribuir al profesorado y al alumnado en esta construcción del conocimiento a partir del análisis de:
 - a. *Las estrategias didácticas* se priorizan. Pueden centrarse en el profesorado. Por ejemplo:
 - explicación y aplicación
 - preguntas
 - o bien en la actividad del alumnado, como:
 - estudio de un caso
 - un proyecto
 - una investigación
 - la comprobación de hipótesis
 - la resolución de un problema
 - una simulación
 - otras

- b. *La organización y gestión del trabajo en el aula*: Puede predominar
– el trabajo individual

o bien una gestión de las tareas que favorece la participación y la contrastación entre el alumnado como:

- el trabajo por parejas
- el trabajo en grupos reducidos
- el trabajo cooperativo
- los debates
- otras

3. Valorar si la manera de presentar los contenidos es motivadora para el alumnado porque reconoce su interés y tiene para él más relevancia y funcionalidad que la simple relación lógica de los contenidos disciplinares. Se trata de determinar si la presentación de los contenidos se hace:

- a. a través de situaciones didácticas atractivas y significativas para el alumnado, o bien,
- b. directamente desde la lógica de la materia

CAPÍTULO VI

La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales

Dolors Quinquer

-
- A. ¿Qué recuerdo tienes de la evaluación de las materias de Geografía y de Historia en tu época de estudiante? ¿Crees que tus profesores eran objetivos en sus apreciaciones? Si te pidieran que definieras aquella evaluación con una palabra ¿cuál sería?
- B. Las frases siguientes corresponden a diferentes modelos de evaluación, señala aquella o aquellas con las que estás más de acuerdo:
- 1) Evaluar es examinar y poner notas que midan los resultados del aprendizaje.
 - 2) Evaluación es un proceso sistemático de recoger, analizar e interpretar información para determinar en qué grado los alumnos han alcanzado los objetivos educativos. Para que sea fiable y objetiva utilizaremos pruebas tipo test y cuantificaremos los resultados.
 - 3) La evaluación debe ser también formativa, no sólo sumativa o final. Los procesos de aprendizaje también son importantes y la evaluación puede proporcionarnos información sobre las dificultades de los estudiantes; así podremos ajustar la programación a la realidad del aula y arbitrar mecanismos para corregir errores.

- 4) La evaluación es un medio para conseguir el aprendizaje, para traspasar y reelaborar conocimientos y actitudes. Por tanto, más que una actividad para medir los aprendizajes es un esfuerzo de comunicación y de negociación entre profesores y alumnos. La mejor evaluación es aprender a autoevaluarse.

C. ¿Las actividades de evaluación son actividades de aprendizaje?

1. DE UNA EVALUACIÓN ENTENDIDA COMO CALIFICACIÓN A UNA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

Desde los años cincuenta hasta ahora, las concepciones sobre la evaluación han evolucionado y han cambiado notablemente de orientación. Es posible establecer diversos modelos de evaluación que han influido en la práctica de los docentes, incorporando, cada uno de ellos, en sus propuestas perspectivas y enfoques que provienen de la epistemología, de la psicología del aprendizaje y de la práctica docente. Sin embargo, en la evaluación de los aprendizajes de las ciencias sociales, –lo mismo que en otras áreas–, los cambios han sido muy lentos y las resistencias del profesorado a incorporar nuevos puntos de vista muy persistentes.

El modelo de evaluación más antiguo, –que es también el que más vigencia ha tenido y más está resistiendo los cambios de orientación–, no establece distinciones entre evaluar y calificar. Evaluar se identifica con poner notas, con medir los resultados finales del aprendizaje. Por tanto, se trata de una evaluación sumativa vinculada estrictamente a la cuantificación final de los resultados de aprendizaje, en la que se priman las funciones de certificación y de selección del alumnado sobre las funciones de orientación o de guía. La preocupación de los docentes se centra en encontrar los sistemas para medir y cuantificar los resultados de los aprendizajes realizados. Estudios como el realizado por Noi-zet y Caverni (1978) ya demostraron en su momento que el sistema de calificación o de medida de los aprendizajes proporcionaba apreciaciones muy poco fiables y poco objetivas.

Un intento de superar el sistema de calificaciones escolares basado en la cuantificación final de los resultados aparece con la Ley General de Educación de 1970 que contenía propuestas muy novedosas en la concepción de la evaluación que apenas llegaron a modificar las prácticas. Fue entonces cuando se abandonó –al menos en las formas– el sistema cuantitativo. El término “calificar” cambió por el de “evaluar”. Aunque la nueva terminología no siempre conllevó un cambio en la concepción de la evaluación.

Desde los años 50, las corrientes positivistas y las teorías conductistas sobre el aprendizaje impregnaron las prácticas de evaluación, aunque en nuestro contexto su influencia fue relativa y llegó bastante más tarde. Psicólogos y educadores americanos, inspirándose en postulados tayloristas y eficientistas, establecieron las características básicas de este modelo, denominado “pedago-

gía por objetivos”. Según las teorías conductistas entonces en boga, se considera la mente del alumno como un libro en blanco que, mediante la enseñanza, se va llenando de conocimientos. Se parte del supuesto que una buena definición de los objetivos que se persiguen y un dispositivo pedagógico adecuado deben dejar muy poco margen al fracaso, de manera que un buen proceso proporcionará necesariamente un buen producto. Los objetivos tienen un papel relevante en este modelo: sirven para identificar y para evaluar las conductas que se pretenden generar en los estudiantes, ya que según el conductismo «los aprendizajes pueden mostrarse externamente». Diversas taxonomías de objetivos intentaron clasificar y ordenar las capacidades que la escuela ha de desarrollar; de todas ellas, la taxonomía de B. Bloom (1971) es la más conocida.

Para medir los resultados del aprendizaje, las pruebas tipo test aparecen como las más fiables y “objetivas” y se tiende a cuantificar los resultados o incluso a su tratamiento estadístico. El análisis de los resultados de evaluación permitía al docente introducir, si era necesario, elementos correctores de regulación. En términos generales, este modelo aportó algunos aspectos interesantes. Por ejemplo, el papel de los objetivos para fijar las metas a conseguir y la importancia de la evaluación como el componente del dispositivo pedagógico que aporta información sobre el aprendizaje. Este enfoque técnico de la evaluación fue penetrando en nuestro sistema educativo, especialmente a partir de los años 70, y –aunque algunos de sus elementos han sido duramente cuestionados (Gimeno Sacristán, 1982)– está en el trasfondo de algunas prácticas de evaluación de las asignaturas de ciencias sociales.

En los años 60 y 70, los cambios en los paradigmas científicos, se reflejan también en los enfoques sobre la evaluación. Ahora se cuestiona la objetividad de la ciencia, que era tan importante para el modelo técnico, fundamentado en el positivismo, y se pone el énfasis en los procesos, al tiempo que se reconoce la complejidad del aprendizaje. Los métodos cuantitativos de evaluación –basados en baterías de preguntas organizadas en forma de test– dejan paso a los métodos cualitativos como la observación, las entrevistas o los diarios de clase. Se considera que el proceso de aprendizaje y los aspectos formativos son tanto o más importantes que los resultados.

En 1967, Scriven ya utiliza el término de evaluación formativa para designar una evaluación integrada en el proceso, que tiene como objetivo la detección de dificultades y la regulación o adaptación de las propuestas didácticas del profesorado a la realidad del aula. Los objetivos de esta evaluación son: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y el refuerzo de los éxitos. Además, se diferencian las funciones de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), los momentos del proceso en que se produce (antes, durante y después), el tipo de decisiones que se toman (orientación, regulación, certificación) y se establecen diversas formas de regulación (retroactiva, proactiva e interactiva) (L. Allal, 1978).

Pronto se diversifican las propuestas y se pone el acento en aspectos diferentes. Algunos autores priorizan el análisis de las tareas que deben realizar los estudiantes, –su estructura, su complejidad, su grado de dificultad– y los prerre-

quisitos de aprendizaje, es decir, aquellos conocimientos que el estudiante necesita para abordar los nuevos aprendizajes. Otros priorizan la detección de las ideas y las concepciones iniciales de los alumnos. No olvidemos que en estos años la psicología cognitiva ha substituido al conductismo y una consecuencia de ello es la importancia que se da a las ideas previas. En efecto, el alumno no parte jamás de cero, no es la “tabula rasa” de los conductistas, y, por tanto, hay que considerar sus concepciones y sus ideas para ponerlas en cuestión, reelaborarlas y acercarlas progresivamente al conocimiento científico. Finalmente, autores como Perrenoud van más allá, y –desde una perspectiva sociológica– proponen investigar las diferencias y las desigualdades ante el aprendizaje y ante la evaluación, ya que las prácticas evaluadoras siguen teniendo un papel importante en el fracaso escolar y en la creación de desigualdades sociales.

La mayoría de estas propuestas sobre evaluación formativa se apoyan en el profesorado que es el agente principal, puesto que es quien realiza diagnósticos iniciales, readapta la programación según las dificultades que detecta en el alumnado, recaba información constante sobre el proceso de aprendizaje, detecta errores, proporciona a cada alumno la ayuda que necesita, refuerza los éxitos, etc.

En nuestro contexto educativo, el enfoque formativo de la evaluación tardará bastante en aflorar. Por ejemplo, en 1988, M.A. Santos Guerra señalaba veintidós elementos que mostraban “la patología” en que estaba sumida la evaluación. Durante mucho tiempo, para muchos profesionales, evaluar seguía identificándose casi exclusivamente con poner notas; de hecho, la distinción entre evaluación sumativa y formativa que aparece explicitada en la LOGSE (1990) representaba aún para una mayoría de docentes una novedad y una meta a conseguir. ¿Cómo interpretar este desfase entre los avances de los modelos de evaluación y la realidad de las prácticas? ¿Se trata de desconocimiento, de inercia o de rutinas difíciles de modificar? o tal vez ¿las propuestas de evaluación formativa, –que sin duda son muy valiosas para el aprendizaje–, exigen una dedicación difícil de asumir en las condiciones en que se desenvuelve la tarea docente?

En los años 80 y 90, desde la misma teoría sobre la evaluación empieza a cuestionarse la viabilidad de las propuestas anteriores. Se constata que la mayoría de los esfuerzos realizados para racionalizar la evaluación –el modelo técnico o el modelo de evaluación formativa– han chocado en la práctica con un muro de inercias. ¿Realmente es posible que un profesor pueda seguir día a día el aprendizaje de cada uno de los alumnos que tiene a su cargo, considerando que habitualmente se imparten diversas materias y que el número de alumnos por aula sigue siendo elevado? ¿Es posible diagnosticar de manera fiable las causas que provocan los errores de aprendizaje, proponer intervenciones correctoras y que además sean recogidas por los estudiantes?

En este marco, los trabajos de la escuela soviética sobre psicología del aprendizaje y diversas investigaciones sobre la actividad de los individuos al aprender (Vermersche, 1979) abren nuevas perspectivas que superan los límites de la evaluación formativa: la regulación de los aprendizajes para ser realmente efectiva debe convertirse en responsabilidad del alumno. Autores como Stenhouse (1981),

señalan que la mejor evaluación es el aprendizaje de la autoevaluación. Aunque la capacidad de autoevaluarse no es una capacidad intuitiva ni espontánea, se ha de aprender y practicar. Es tarea del profesorado propiciar su aprendizaje, mientras que la propia autorregulación permitirá al alumno construir y mejorar progresivamente un buen sistema para aprender, al tiempo que el procurará cotas más altas de autonomía. La evaluación formativa se convierte ahora en evaluación formadora (Bonniol, 1981, Nunziatti, 1990; Veslin, 1992; Jorba/Sanmartí, 1993). Con el término “evaluación formadora” se designa el enfoque de evaluación que pretende que la regulación de los aprendizajes se convierta progresivamente en responsabilidad del propio alumnado.

Además, la evaluación tiene un papel a desempeñar como instrumento de comunicación. Con la evaluación se consigue la verbalización y la explicitación de las ideas de los alumnos, mientras que las discusiones entre alumnos aparecen como un medio eficaz para conseguir el contraste y la reelaboración de los conocimientos. Las actividades de autorregulación o de evaluación mutua sirven para aprender, ya que la interacción entre los propios estudiantes se pone al servicio del aprendizaje. Se insiste, pues, en la importancia del efecto formativo del contexto relacional (Cardinet, 1988), y ésta es precisamente una de las aportaciones de la psicología social que, a partir de ahora, colaborará en la fundamentación de las nuevas prácticas en evaluación.

Este enfoque de la evaluación, que algunos autores denominan modelo comunicativo (Cardinet, 1992), se presenta como una actividad de comunicación y de negociación a través de la cual profesores y alumnos aproximan sus representaciones. Las perspectivas de actuación que ofrece el modelo comunicativo estaban vedadas a los modelos anteriores y a las antiguas prácticas de evaluación. La relación entre el coste y el beneficio de sus propuestas de actuación –basadas en la comunicación, la autorregulación y en la interacción– mejora considerablemente en comparación con los modelos anteriores, que centraban buena parte de sus posibilidades de actuación en los esfuerzos realizados por el profesorado en el seguimiento de los estudiantes y en la reorientación de la programación.

En los últimos años, en nuestro contexto educativo, empiezan a observarse algunos signos de cambio en las prácticas de evaluación de las materias de ciencias sociales. Estos cambios están motivados por la difusión de los nuevos enfoques teóricos y por la necesidad del profesorado de adaptarse a la transformación del sistema educativo. Tal vez, ya está llegando el momento en que evaluar sea más que poner notas (Rossell, 1996). La implantación de la Reforma ha sido un revulsivo para la enseñanza de las ciencias sociales, porque el cambio de finalidades del sistema, el nuevo currículo, y la heterogeneidad del alumnado que cursa la etapa obligatoria, han obligado al profesorado a hacer un esfuerzo considerable para situarse en las nuevas coordenadas. Ahora, términos como evaluación inicial, evaluación formativa o “ideas previas” empiezan a ser conocidos por muchos docentes. Tal vez ahora, el reto sea incorporar los enfoques más recientes a las prácticas cotidianas; en este sentido, el modelo comunicativo de evaluación ofrece un marco sumamente sugestivo para abordar las prác-

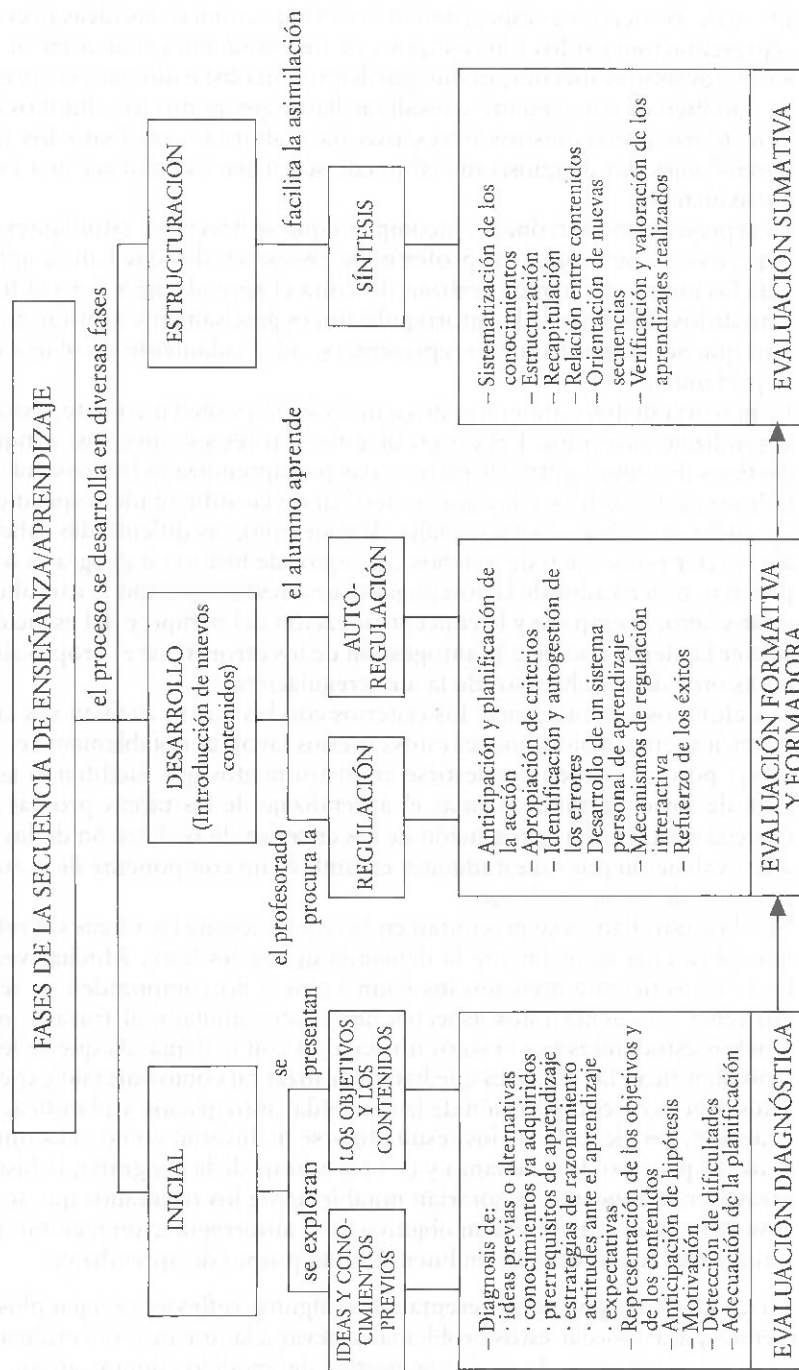
ticas de evaluación en las asignaturas de ciencias sociales. Nuestra propuesta se sitúa en esta perspectiva.

2. LA EVALUACIÓN AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE: REFLEXIONES, EJEMPLOS E INSTRUMENTOS PARA SU PUESTA EN PRÁCTICA

Se suele definir la evaluación como un proceso para obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones. Desde un enfoque comunicativo la evaluación se convierte en algo más: es un medio para conseguir aprendizajes, para traspasar y reelaborar conocimientos y actitudes. No existe una separación estricta entre las actividades de evaluación y las actividades de aprendizaje. Las actividades de evaluación no se realizan en un momento específico de la acción pedagógica, sino que se convierten en elementos permanentes. Se priman las actividades de autorregulación realizadas por los propios estudiantes, guiados por el profesorado; estas actividades tienen como finalidad el desarrollo progresivo de un sistema personal de aprendizaje y, por tanto, incluyen actividades de comunicación de objetivos, de planificación de las tareas y de apropiación de los criterios para realizarlas, de identificación y de autogestión de errores.

La evaluación, estrechamente vinculada al aprendizaje, queda inserta en la secuencia didáctica de tal manera que cada una de sus fases –inicial, desarrollo y síntesis– contienen actividades de evaluación. Se trata de una evaluación o una regulación continua de los aprendizajes ya que la evaluación se convierte en uno de los componentes permanentes de la acción pedagógica. (Cuadro 1). Desde esta perspectiva la complejidad y los obstáculos que presenta la evaluación en ciencias sociales confluyen con las dificultades propias de su enseñanza y de su aprendizaje. Señalaremos algunos de estos obstáculos y problemas:

Cuadro 1. La evaluación en la secuencia didáctica



- a. En ciencias sociales es especialmente relevante conocer las ideas previas, las representaciones o los estereotipos que los estudiantes tienen en su mente sobre cuestiones sociales, ya que pueden ser un obstáculo para el aprendizaje. También es conveniente considerar hasta qué punto los alumnos disponen de los prerrequisitos necesarios para abordar con éxito los nuevos aprendizajes. La diagnosis inicial puede servir para establecer una primera aproximación.
- b. La representación errónea o incompleta que se hacen los estudiantes de los objetivos que se propone el profesor, de los contenidos que han de aprender y de las tareas que han de realizar, dificulta el aprendizaje y lleva al fracaso. Uno de los objetivos de la autorregulación es precisamente arbitrar mecanismos que permitan al alumno representarse adecuadamente los objetivos que se pretenden.
- c. La mayoría de los estudiantes de ciencias sociales suelen cometer errores de aprendizaje parecidos. Las causas de estos errores son diversas, aunque podríamos distinguir entre las provocadas por aprendizajes básicos mal asimilados o no realizados y las que se derivan de las dificultades específicas del aprendizaje de las ciencias sociales. Por ejemplo, las dificultades inherentes al carácter polisémico de muchos conceptos de historia o geografía o de los problemas derivados de la complejidad de cuestiones como la causalidad, el relativismo, la empatía y la conceptualización del tiempo y del espacio. Promover la identificación y la autogestión de los errores por el propio alumno es otro de los objetivos de la autorregulación.
- d. Los alumnos suelen ignorar los criterios con los que se evalúan sus tareas y ejercicios; en cambio, conocer estos criterios favorece notablemente el aprendizaje porque pueden convertirse en instrumentos que faciliten la asimilación de los contenidos y guiar el aprendizaje de las tareas propias de las ciencias sociales. La apropiación de los criterios de realización de las tareas y de evaluación por los estudiantes es también un componente de la autorregulación de los aprendizajes.
- e. Muchos estudiantes se precipitan en la realización de las tareas sin reflexionar sobre cuál es realmente la demanda que se les hace. Muchas veces no leen con suficiente atención los enunciados o no comprenden su sentido. No tener en cuenta estos aspectos lleva habitualmente al fracaso, porque muchos estudiantes por si solos no aciertan con la demanda que se les hace o no planifican las acciones que han de realizar tal como haría un experto. Si estos aspectos –comprensión de la demanda, anticipación y planificación de la acción, verificación de los resultados– se incluyeran como cuestiones *básicas* del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la geografía, la historia u otras ciencias sociales mejorarían notablemente los resultados que se obtienen. Por tanto, es también un objetivo de la autorregulación facilitar que los estudiantes se construyan un buen sistema propio de aprendizaje.

En las páginas siguientes presentaremos algunas reflexiones, ejemplos e instrumentos para abordar estos problemas y llevar a la práctica una evaluación al servicio del aprendizaje desde la perspectiva del modelo comunicativo.

a. Las ideas previas, los prerrequisitos de aprendizaje y la diagnosis inicial.

Las ideas previas o representaciones de los alumnos sobre los temas que se desarrollan en clase tienen una especial trascendencia para el aprendizaje de las ciencias sociales. Los estudiantes suelen tener concepciones propias sobre la mayoría de las cuestiones que se abordan en las asignaturas del área social; por ejemplo, sobre temas como el islam, la prehistoria, el colonialismo o el mundo clásico; sobre conceptos básicos como democracia, capitalismo, cultura o progreso; también sobre hechos y personajes que muchas veces se perciben de manera estereotipada o sobre conceptos de la propia estructura epistemológica de las ciencias sociales como cambio, duración u objetividad. Estas ideas se han forjado a través de la propia familia, del contexto social y cultural, de la televisión o de la escuela. Son ideas, casi siempre implícitas, que suelen diferir de las formulaciones actuales de la ciencia y que, a menudo, están en la base de algunas de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. La investigación de las ideas previas en el aprendizaje de las disciplinas sociales, aunque menos desarrollada que en el ámbito de la ciencias experimentales, cuenta ya con algunas aportaciones, si bien la mayoría se centran en un tema o aspecto concreto (Delval, 1981; Maestro, 1991; Andreu y otras. 1995) o sobre la historia (González, 1993). Mientras, en las aulas, se empieza a tener conciencia de la importancia de que estas ideas afloren y se expliciten para poder reelaborarlas.

Para el aprendizaje de las Ciencias Sociales es importante determinar la situación del alumnado al iniciar una unidad de programación. El sujeto elabora el conocimiento a partir de sus representaciones y esquemas previos, que darán un sentido u otro a los nuevos conocimientos. Por tanto, interesa recoger información no sólo sobre las ideas previas o alternativas, sino también sobre los conocimientos ya adquiridos, las estrategias espontáneas de razonamiento, las actitudes y hábitos ante el aprendizaje y las expectativas que pueda tener respecto al tema que le proponemos. Se trata, en definitiva, de determinar algunos aspectos de “las estructuras de acogida” (Halwachs, 1975) de que dispone el alumno y sus posibilidades de recibir con éxito los nuevos contenidos. El objetivo de una diagnosis inicial consiste en determinar la situación de cada alumno en concreto y del grupo en general, antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza/aprendizaje, para adecuar la propuesta didáctica a sus necesidades (Jorba/Sanmartí, 1993).

No cabe duda que disponer de toda esta información sobre la situación del alumnado al iniciar una secuencia puede ser de gran utilidad, aunque, a veces, puede tener un coste excesivamente elevado para los docentes. Se debería actuar con cautela y valorar la relación entre el coste y el beneficio que se obtiene al realizar pruebas iniciales excesivamente complejas y, a veces, poco útiles. En el coste hay que incluir el tiempo y la energía que se necesita para incorporarlas a la práctica docente: la elaboración de la actividad, su gestión en el aula, el esfuerzo para analizar la información recibida, y la adaptación de la programación. Mientras que los beneficios dependen de su efectividad para mejorar el aprendizaje. Este análisis permite establecer si el coste de una actividad de evaluación es alto, medio o bajo, y actuar en consecuencia.

Actualmente, desde las ciencias sociales, disponemos de bastantes instrumentos que pueden facilitarnos la diagnosis inicial. Por ejemplo, los informes personales, los ejercicios de empatía, los ejercicios o cuestionarios abiertos con redes sistémicas, las pautas de observación, los cuestionarios de opción múltiple, los mapas conceptuales, los ejercicios con imágenes, *brain storming*, etc. En algunos, la relación coste/beneficio es óptima, mientras que en otros el elevado coste puede hipotecar los posibles beneficios. Sin embargo, más que una sola prueba diagnóstica, tal vez, sea más conveniente plantearse una fase inicial de la secuencia de enseñanza / aprendizaje –que se desarrolle durante algunas sesiones– dedicada a explorar el punto de partida del alumnado, y tenga entre sus finalidades consolidar mediante actividades concretas y simples los prerrequisitos de aprendizaje; verbalizar y explicitar las ideas previas y representarse los objetivos y los contenidos del tema.

Presentamos a continuación tres ejemplos de diagnosis inicial. El primer ejemplo es un instrumento de autoevaluación denominado KPSI, siglas que corresponden a Knowledge and Prior Study Inventory. Se trata de un informe personal, que se constituye una forma fácil y económica y sirve para conocer lo que los estudiantes creen que saben sobre algunos aspectos de un tema. Pueden ser formularios de conceptos o de procedimientos, y se utilizan al iniciar un proceso de enseñanza/aprendizaje. Una vez cumplimentado el documento, se procede a recoger la información, lo cual puede realizarse fácilmente en la misma aula, efectuando un recuento de las respuestas que se presentará al grupo. Seguidamente es útil y conveniente propiciar un debate en relación a los ítems considerados. El contraste entre diferentes puntos de vista ayudan al profesor a hacerse una idea aproximada de la situación de la clase, y a los estudiantes a ser más conscientes de sus conocimientos.

El segundo ejemplo es un ejercicio basado en la empatía, es decir, en la capacidad de situarse en el lugar de otros y de entender sus motivaciones y sus acciones. Este tipo de ejercicios son especialmente útiles para hacer aflorar las ideas o representaciones implícitas que tiene el alumnado sobre el tema que queremos abordar. En este ejemplo los estudiantes explicitan sus ideas sobre las causas del colonialismo y se sitúan frente a sus consecuencias. Las ideas de cada uno se reelaboran primero en grupo reducido y después con el grupo clase. Finalmente, se contrastan las ideas de la clase con documentos de la época y se reelaboran incorporando las aportaciones de estas fuentes. Con esta actividad se ha procurado propiciar la verbalización, explicitación, contraste y reelaboración de las ideas del alumnado sobre el colonialismo.

El tercer ejemplo tiene por objetivo determinar si el alumnado dispone de los prerrequisitos de aprendizaje necesarios para abordar la elaboración de un gráfico de una sola variable para representar el tiempo histórico. Se trata básicamente de averiguar si los estudiantes saben utilizar la escala y manejar los números positivos y negativos. Los gráficos son analizados por el profesor mediante una red sistémica que facilita el vaciado, la organización y la estructuración de la información. Los resultados se recogen en una parrilla o tabla de doble entrada –vertical y horizontal–, en la que figuran los alumnos y los códigos.

gos de los diferentes aspectos incorporados en la red sistémica. En un solo cuadro se dispone de información sobre la situación de cada alumno respecto a cada ítem, así como la información sobre todo el grupo. Interesa especialmente detectar las dificultades y las estrategias utilizadas por los estudiantes. Las redes sistémicas proporcionan una información muy completa y valiosa, pero, tanto su elaboración como su gestión, son muy costosas para el profesorado.

EJEMPLO 1.	INFORME PERSONAL DE CONCEPTOS
Tema:	Las economías preindustriales: La agricultura tradicional
Nivel:	3º. ESO
Objetivo:	Diagnosís inicial
Relación coste/beneficio:	Coste bajo/beneficio medio

En el siguiente cuadro se presentan algunos conceptos clave para el tema al que dedicaremos las próximas clases. Indicad en la casilla correspondiente las siguientes cuestiones:

- Si habéis estudiado el concepto antes : 1=no; 2=sí
- Qué grado de conocimiento tenéis sobre cada concepto: 1(no lo conozco), 2 (tal vez lo conozca un poco), 3 (tengo un conocimiento parcial), 4 (lo conozco bastante bien), 5 (lo puedo explicar a un compañero o compañera)
- Una vez realizado este ejercicio y contrastadas las representaciones del grupo sobre conceptos, podéis revisar las primeras apreciaciones y volver a autoevaluaros.

CONCEPTOS	Estudio previo	Conocimiento	Revisión
Tierras amortizadas			
Autoconsumo			
Policultivo			
Barbecho			
Crisis de subsistencias			

EJEMPLO 2.	UN EJERCICIO DE EMPATÍA
Tema:	Colonialismo y descolonización
Nivel:	3º. ESO
Objetivo:	Diagnosís inicial
Relación coste/beneficio:	Coste bajo/beneficio alto

Es muy probable que tengas ya algunas ideas sobre el colonialismo que ejercieron a partir de 1870 algunos países europeos, encabezados por Gran Bretaña y Francia sobre amplios territorios de otros continentes. Los colonizadores se impusieron fácilmente por su superioridad técnica y militar y mantuvieron su dominio hasta la descolonización, que se produjo mayoritariamente después de la Segunda Guerra Mundial.

Primera fase: Trabajo individual

Imagínate que eres un político inglés que quiere justificar el colonialismo ante sus electores ¿Qué argumentos utilizarías? Escríbelos en pocas líneas (unas diez).

Ahora situate en el punto de vista contrario. Imagínate que tu y tu familia viváis en un país norteafricano, que era vuestro país, y que unos extranjeros se han apoderado de todo. ¿Cómo valorarías este hecho? ¿Qué argumentos utilizarías para defenderte? Escribe la respuesta en pocas líneas (unas diez).

Segunda fase: Trabajo en grupo reducido (cuatro personas)

Debéis poner en común las diversas respuestas, discutir las y ordenarlas según la importancia de los diversos argumentos. Recordad que debéis situaros en la piel de un colonizador y de un colonizado.

Tercera fase: Puesta en común de los diversos equipos.

Una persona de cada equipo expondrá las conclusiones del trabajo de su equipo. El profesor/a recogerá y ordenará las diversas ideas en la pizarra, luego las comentará y el alumnado interviendrá para justificarlas.. El profesor/a pondrá en evidencia los interrogantes y las contradicciones mas relevantes.

Cuarta fase: Trabajo en grupo reducido y puesta en común en gran grupo.

Leed los siguientes textos. El primero es una carta del inglés Cecil Rhodes, empresario y colonizador de África; el segundo es también una carta escrita por Abd el-Krim, líder de la independencia del Rif, a un periódico francés (Francia colonizó Marruecos). Contrastad sus argumentos con los expuestos en clase. Reelaborad vuestros argumentos, si es necesario, con las aportaciones de los textos.

Ayer fui a Est End de Londres (barrio obrero) y asistí a una asamblea de parados. Escuché discursos exaltados que pedían pan, pan y pan. Al volver a casa estuve reflexionando sobre lo que había oído y me convencí más que nunca de la importancia del imperialismo [...]. La idea que tengo representa la solución del problema social, es decir, para salvar a cuarenta millones de británicos de la guerra social, nosotros, los políticos coloniales, hemos de posesionarnos de nuevos territorios para colocar allí el exceso de población, para encontrar nuevos mercados donde vender los productos de nuestras fábricas y nuestras minas. El Imperio es una cosa de estómago. Si no queréis la guerra civil tenéis que convertirnos en imperialistas. (Cecil Rhodes, 1895)

Hemos sido acusados de rebeldes porque hemos combatido por nuestro país. ¿Qué quizá no fuisteis vosotros el primer pueblo que tomó las armas y se lanzó a la defensa de la libertad, de su tierra y de su tradición? Nos han acusado de hacer la guerra como entretenimiento, pero estas calumnias se desvanecen ante cualquier análisis. Proclamamos nuestro derecho a vivir en paz y a desarrollar los recursos de nuestro país en beneficio de sus habitantes. He enviado a mis hermanos y a mis ministros a París porque es la cuna de la libertad, la capital de la igualdad, la madre de la civilización moderna, y porque esperamos que la noble nación francesa, que con tanta frecuencia ha protegido a los débiles, reconocerá el derecho del Rif a vivir como una nación libre. Nuestro propósito, nuestro principio, nuestro ideal es la paz y la independencia. (Abd-el-Krim, L'Humanité 20.8.1925).

EJEMPLO 3. UNA RED SISTÉMICA PARA ANALIZAR LA REPRESENTACIÓN DEL TIEMPO EN UN GRÁFICO DE UNA SOLA VARIABLE

Tema: Introducción a la Historia de las sociedades humanas
Nivel: 1º. ESO
Objetivo: Diagnósis inicial
Relación coste/beneficio: Coste alto/beneficio alto

A. EJERCICIO

Este tema es una introducción a la historia de las sociedades humanas. La historia trata del pasado de la humanidad y por esta razón es conveniente conocer y utilizar una serie de conceptos y de procedimientos relacionados con el tiempo histórico.

Un eje cronológico es un gráfico que representa un período de tiempo determinado. El ejercicio que has de hacer consiste en elaborar este gráfico utilizando un papel milimetrado y situar las fechas siguientes:

1. Nacimiento de Jesucristo; 2. La primera olimpiada (776 antes de la era cristiana);
3. El descubrimiento de América (1492); 4. Inicio de la revolución francesa (1789);
5. El fin del imperio romano de occidente (476).

B. RED SISTÉMICA PARA ANALIZAR LOS RESULTADOS

1. Utilizan alguna escala:
 - sí 1
 - no 2
2. La unidad que utilizan (o gradación del eje es):
 - adecuada 3
 - poco adecuada, mal definida 4
 - siempre es la misma 5
 - no siempre es la misma 6
3. El gráfico no es proporcionado:
 - no se adecua al espacio disponible 7
 - no está bien centrado 8
4. Utilización de los números positivos y negativos:
 - utiliza correctamente los números positivos y negativos 9
 - no los utiliza correctamen 10
5. Otros aspectos:
 - confusión entre punto y tramo del eje (no sitúa la fecha en el punto correcto) 11
 - no tiene en cuenta la relación de los números enteros (sitúa las fechas en el mismo orden en que aparecen en el enunciado) 12

C. MUESTRA DE LOS RESULTADOS (4 alumnos)

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	X		X		X			X		X	X	
2		X					X	X		X		X
3	X			X		X	X	X	X			
4	X		X		X				X			

b. La comunicación de los objetivos y los contenidos y la representación que se hacen los estudiantes.

Es frecuente que los estudiantes realicen actividades de aprendizaje de manera rutinaria, sin saber claramente cuál es el objetivo de las tareas o cuáles son los contenidos básicos que han de aprender. Es así porque no es fácil, desde la perspectiva del alumnado, representarse los contenidos y objetivos que pretende el profesor cuando, a menudo, éste da por supuesto que sus alumnos ya conocen y comparten cuestiones que quizás no son tan evidentes para ellos. Sin embargo, identificar y representarse cuál es el objeto de enseñanza facilita notablemente el aprendizaje. Para conseguirlo, es imprescindible que el profesor explicita cuáles son los objetivos a conseguir en aquella secuencia didáctica. Pero para que el alumno se represente estos objetivos, no siempre son suficientes las explicaciones del profesor. Por tanto, al iniciar una secuencia didáctica, es conveniente realizar alguna actividad de comunicación de objetivos. Estas actividades permitirán a los estudiantes hacerse una primera idea del tema.

Diversos instrumentos pueden ser útiles para diseñar las actividades didácticas de comunicación y representación de objetivos y contenidos, aunque las más útiles son las que facilitan la verbalización, explicitación y contrastación de las representaciones. Los informes personales, los mapas conceptuales, los contratos didácticos, los diarios de clase, las parrillas de autoevaluación y seguimiento de objetivos o las actividades de verbalización de objetivos son instrumentos que pueden utilizarse con esta finalidad. A lo largo de la secuencia, mediante las actividades de aprendizaje que se vayan realizando, la percepción del alumnado sobre los objetivos y contenidos del tema se irá modificando y evolucionando a medida que se enriquezca con nuevos elementos. Alumnos y profesores irán, pues, acercando progresivamente sus representaciones, a través de procesos de negociación (Jorba/Casellas 1996).

Presentamos a continuación dos ejemplos de comunicación de objetivos que podrían utilizarse de forma complementaria. Ambos introducen a los estudiantes en el tema que se desarrollará, facilitando una primera representación de los objetivos que se pretenden. En el primero se utilizan las valoraciones de otros estudiantes sobre un trabajo parecido al que se va a realizar en clase para propiciar que se representen y se apropien de los objetivos. El segundo consiste en un

formulario de los objetivos que se quieren conseguir. Los estudiantes van autoevaluando, en diversos momentos, sus progresos y sus dificultades.

EJEMPLO 4.	ACTIVIDAD DE COMUNICACIÓN Y DE REPRESENTACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS
Tema:	El franquismo: Las migraciones interiores de los años sesenta
Nivel:	4º. ESO
Objetivo:	Facilitar que los estudiantes se representen la tarea a realizar y el contenido del tema
Relación coste/beneficio:	Coste bajo/beneficio alto

Dedicaremos las próximas clases a la realización de un trabajo sobre las migraciones en la España franquista. En un instituto de una población cercana a Barcelona, los alumnos y alumnas de 4º de ESO han elaborado un trabajo de investigación parecido al que vamos a realizar. Por tanto, podemos aprovechar su experiencia. Veamos que nos dicen en las valoraciones que realizaron:

– Juan: «Éste ha sido el trabajo más interesante que he hecho en toda la ESO. Se trataba de recopilar información sobre las migraciones de los años sesenta en la España franquista. Hemos elaborado un cuestionario y entrevistado a varias personas que emigraron en aquella época. Yo entrevisté a mi abuelo, que vino a Barcelona desde un pueblo de Almería.»

– María: «El trabajo me ha servido para descubrir aspectos de la vida de mi madre que yo desconocía; ahora me parece que la comprendo mejor.»

– Sergi: «Me ha parecido muy interesante poder “hacer historia”. Las entrevistas muestran el testimonio de las personas que vivieron aquellos cambios, que se perdería si nadie lo recoge. Utilizar fuentes orales como medio para construir conocimientos históricos me parece muy bien. Hacer historia así me gusta más.»

– Laia: «Para mí lo mejor ha sido trabajar en equipo con Marta y Oriol. Entre los tres hemos planificado el trabajo, nos hemos repartido las tareas y después hemos discutido y contrastado los resultados. Nos costó un poco preparar la encuesta, pero las entrevistas han sido muy interesantes y enriquecedoras, y el análisis posterior también, especialmente el debate final.»

– Oriol: «Todo me ha parecido muy bien, pero transcribir las cintas de las entrevistas se me ha hecho pesado.»

– Marta: «Para mí lo mejor ha sido ir al Archivo Municipal y depositar allí las cintas, las transcripciones y las conclusiones que elaboramos entre toda la clase. Aquello me emocionó, porque allí han quedado para siempre los testimonios que yo he recogido.»

Trabajo a realizar:

1. Cada alumno/a escribirá los objetivos que según su opinión se pretendían con este trabajo.
2. Contrastad en grupo cooperativo (tres personas) las respuestas. Recoged los aspectos sobre los cuales hay acuerdo.

3. Un portavoz de cada grupo expondrá los resultados y el profesor los recogerá en la pizarra sintetizando y ordenando los resultados de toda la clase. Se comentarán los resultados.
4. Debate: ¿Qué aspectos de este trabajo os parecen más interesantes? ¿podríamos tomar algunos de sus objetivos como punto de partida para nuestra propia investigación? ¿podríamos incorporar además algún otro objetivo? ¿Qué información necesitamos?

EJEMPLO 5. FORMULARIO DE COMUNICACIÓN Y DE OBJETIVOS Y DE AUTORREGULACIÓN

Tema: El franquismo: Las migraciones interiores de los años sesenta
Nivel: 4º. ESO
Objetivo: Facilitar que los estudiantes se representen la tarea a realizar y el contenido del tema
Relación coste/beneficio: Coste bajo/beneficio alto

A continuación presentamos los objetivos que se pretenden conseguir con esta unidad. Utilizando los códigos que figuran al pie de la tabla, debéis anotar en la primera columna vuestra situación inicial. El mismo cuadro servirá para ir regulando vuestros aprendizajes.

OBJETIVOS	1ª fecha	2ª fecha	Comentarios
1. Identificar las características básicas del franquismo y su periodificación.			
2. Conocer el modelo de crecimiento económico de España en los años 60.			
3. Identificar y analizar los factores que provocaron las migraciones interiores de los años 60 y las consecuencias del proceso.			
4. Situar las provincias emisoras de emigrantes y las receptoras.			
5. Establecer y valorar las consecuencias del éxodo rural para las zonas en que se produce.			
6. Evaluar los problemas generados por la forma en que se produjo el crecimiento de las ciudades receptoras de inmigrantes.			
7. Valorar los cambios en el modo de vida de las personas que emigraron y los problemas que se encontraron.			

8. Utilizar diferentes fuentes históricas para aproximarse a la etapa franquista, especialmente las fuentes orales.			
9. Elaborar un cuestionario para realizar una entrevista.			
10. Trabajar adecuadamente en equipo cooperativo			
11. Conocer y valorar los puntos de vista de personas que hayan emigrado.			
12. Sistematizar la información recogida entre toda la clase y elaborar unas conclusiones.			

CÓDIGO: 1. No conseguido aún
 2. Conseguido de forma parcial
 3. Conseguido completamente

Indicad las dificultades en el apartado de observaciones

c. La autogestión de los errores. El refuerzo de los éxitos.

El profesorado que imparte materias como la geografía o la historia, y que tiene experiencia docente, sabe que los estudiantes suelen presentar una tipología de dificultades de características diversas, pero que suelen repetirse. A veces los problemas se deben a déficits en aprendizajes muy básicos, por ejemplo en lectoescritura o en nociones básicas de matemáticas, o bien presentan problemas conceptuales derivados de ideas previas erróneas o de aprendizajes anteriores deficientes; otras veces se trata de dificultades muy específicas del aprendizaje de las ciencias sociales, como por ejemplo situarse en el tiempo, manejar las nociones espaciales, entender la causalidad y el relativismo o comprender las motivaciones de los agentes sociales desde una perspectiva empática.

Por ahora, aún no es habitual que, en las aulas de historia o de geografía, se trabaje de manera específica y sistemática con los errores que cometen los alumnos. Normalmente se tiende a penalizarlos y, sin embargo, pueden ser un instrumento útil para el aprendizaje, ya que revelan las estrategias, los razonamientos y las representaciones mentales que tiene el alumnado. Los errores son mensajes que no deberíamos ignorar. La penalización reiterada de los errores a alumnos con dificultades de aprendizaje y baja autoestima, puede provocar que acaben inhibiéndose de las tareas escolares para evitar el fracaso (Gibert, 1991). La despenalización de los errores, debidamente controlada, puede favorecer la creación de un clima de aula más favorable al aprendizaje. Este clima moviliza procesos cognitivos, de motivación y socio-afectivos que acaban produciendo diferentes sentimientos y rendimientos. La representación que se hace el alumno de los objetivos y de las tareas también depende de cómo percibe la situa-

ción. En este terreno juegan –con una importancia que no debemos menospreciar– aspectos socio-afectivos tales como el autoconcepto que tiene el alumno de sí mismo, su grado de autoestima, sus expectativas e incluso, las que percibe en su profesor (Feneyrou, 1990).

Ya desde un enfoque formativo de la evaluación se hace hincapié en la importancia del análisis de los errores que cometen los alumnos al realizar las tareas de ciencias sociales. La finalidad es diagnosticar los obstáculos y las dificultades con que tropiezan para corregirlos. Desde esta perspectiva formativa se trata de una tarea a cargo del profesorado, que es quien arbitra diversos mecanismos correctores. Sin embargo, no siempre es fácil diagnosticar la causa de los errores y, a veces no es posible. Quizá –tal como se apunta desde el modelo comunicativo de evaluación– sea más conveniente ayudar al alumnado a identificar y autogestionar los errores. Para ello, el primer paso es crear la situación didáctica que permita al alumno identificar el problema por sí mismo. En este sentido pueden ser de gran utilidad las actividades de autoevaluación o de evaluación mutua y la utilización de parrillas de criterios de realización de las tareas. También es conveniente que el mismo alumno reflexione sobre los factores que pueden haberlo inducido a cometer el error, y verbalice su percepción del problema. La explicitación le permite identificarlo, contrastarlo con sus compañeros y con el profesor, y puede arbitrar mecanismos y compromisos de mejora. Tan importante como considerar los errores desde una perspectiva constructiva es reforzar los éxitos. Si queremos que los estudiantes afiancen sus conocimientos y destrezas debemos resaltar y evidenciar aquellas tareas que están bien resueltas; aquí nuevamente es importante reflexionar sobre el comportamiento corrector del profesorado, que normalmente tiende más a señalar los errores que a destacar los éxitos.

Para la autogestión de los errores pueden ser útiles instrumentos como los formularios de errores, las actividades de evaluación mutua, los contratos didácticos o las actividades que permiten planificar la acción. A veces es suficiente dar al alumno la posibilidad de rehacer la tarea. Presentamos tres ejemplos de identificación y autogestión de errores. En el primero, un equipo cooperativo formado por tres estudiantes, identifica los errores que han cometido al elaborar un eje cronológico mediante la ayuda del profesor y una parrilla elaborada a partir de errores que se comenten con frecuencia al realizar esta tarea. Se trata de resolver entre ellos mismos, si es posible, las dudas que se planteen y elaborar una pauta (base de orientación) que les sirva para realizar este tipo de ejercicios.

El segundo ejemplo es un contrato didáctico individual utilizado como instrumento de recuperación que puede consultarse en el capítulo V (pág. 125).

El tercero es un test de respuesta múltiple que los estudiantes deben responder. Después corregirán el test de un compañero/ra; finalmente, deberán analizar la causa de sus errores y justificar la respuesta correcta.

EJEMPLO 6. PARRILLA PARA IDENTIFICAR DIFICULTADES

Tema: Introducción a la Historia de las sociedades humanas
Nivel: 1º. ESO
Objetivo: Identificar errores y reflexionar sobre las dificultades en la elaboración de gráficos cartesianos de una sola variable.
Relación coste/beneficio: Coste bajo/beneficio alto

Primera fase: El profesor explicará en la pizarra en qué consiste cada uno de los posibles errores y cada equipo cooperativo (tres alumnos) analizará conjuntamente los gráficos que han elaborado individualmente. Se indicará con una «X» si se dan algunas de estas circunstancias:

POSIBLES ERRORES	Alumno «a»	Alumno «b»	Alumno «c»
- No ha tenido en cuenta el espacio de papel milimetrado disponible en relación al total de años que debía representar.			
- La unidad de la escala no está bien definida y por esta razón el gráfico no es proporcionado.			
- La unidad de la escala no es siempre la misma.			
- Los números negativos (antes de JC) no se utilizan de forma correcta.			
- Las fechas no están situadas en el lugar exacto que les corresponde en el gráfico			
- Otros errores			

Segunda fase: Cada equipo intentará entre todos sus componentes resolver las dudas planteadas. Si es necesario recabarán la ayuda del profesor.

Tercera fase: Elaboración conjunta de una base de orientación que precise las acciones que el grupo cree que se deberían realizar para elaborar un gráfico de una variable para representar el tiempo histórico. Estas acciones deben presentarse según su orden de realización.

EJEMPLO 7. EVALUACIÓN MUTUA Y AUTOGESTIÓN DE ERRORES

Tema: El sistema mundo al final del siglo XX
Nivel: 2º. ESO
Objetivo: Afianzar conocimientos y gestión de errores
Relación coste/beneficio: Coste medio/beneficio medio

1. Respuesta individual:

En las actividades anteriores has manejado diversa información sobre los contrastes que aparecen en el espacio mundial; por tanto, puedes responder las preguntas que aparecen en este test. Debes señalar la (o las) respuestas correctas:

A) El nivel de desarrollo

1. Es considerable cuando
 - a. la agricultura emplea muchas personas
 - b. la industria emplea a muchas personas
 - c. los servicios emplean a muchas personas
2. Es débil cuando
 - a. el PNB es alto y la población escasa
 - b. el PNB es alto y la población elevada
 - c. el PNB es bajo y la población elevada

B) El Norte se identifica con

- a. los estados situados al norte del ecuador
- b. los estados desarrollados
- c. altas tasas de población urbana
- d. población envejecida

C) El sur se identifica con

- a. altas tasas de fecundidad
- b. los estados situados al sur del ecuador
- c. altas tasas de población urbana
- d. elevada tasa de mortalidad infantil

D) Comprueba si esta clasificación es correcta:

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. Pertenecen al norte: | 2. Pertenecen al sur: |
| a. Australia | a. Canadá |
| b. Corea del Sur | b. Taiwan |
| c. India | c. China |
| d. Brasil | d. Filipinas |

2. Identificación de aciertos y errores mediante una evaluación mutua

En la pizarra encontrarás las respuestas correctas; señala los errores del ejercicio del compañero o compañera.

3. Autogestión de los errores:

Utilizando el material de clase justifica cuál debería haber sido la respuesta y por qué razón te has equivocado.

Señala los errores Respuesta correcta Justificación Causa del error

1.	_____	_____	_____
2.	_____	_____	_____
....	_____	_____	_____

d. Los criterios de realización de las tareas: su apropiación por los estudiantes.

Es frecuente que los alumnos no conozcan claramente los criterios con los que se valoran sus producciones, o los baremos de puntuación que se aplican. A menudo, los profesores tenemos implícitos estos criterios y los utilizamos de manera intuitiva en la corrección. Sin embargo, no clarificar estos aspectos es un obstáculo que hace más difícil el aprendizaje. Si se concibe la evaluación como una actividad de comunicación y de negociación a través de la cual profesores y alumnos aproximan sus representaciones, hay que ir más allá. Conviene, pues, crear situaciones didácticas que permitan a los estudiantes no solamente conocer los criterios de evaluación de una tarea, sino apropiarse de ellos y convertirlos en un instrumento que guíe su acción y facilite el aprendizaje.

Entendemos por criterios de evaluación las normas a las que se hace referencia para decir que un alumno ha realizado correctamente una tarea (Nunziati, 1990). El profesorado normalmente explica a sus alumnos la manera en que deben llevar a cabo tareas escolares como la elaboración de un mapa, el comentario de un gráfico o la redacción de un texto argumentativo, y cuando lo hace está señalando los criterios de realización que indican las acciones concretas necesarias para realizarlas –el comentario de un gráfico incluye una presentación, una descripción y una interpretación; en la presentación hay que indicar el tema, la cronología, el área geográfica a la que se refiere, etc.– ; también se emplean criterios para la corrección: se trata entonces de los criterios de éxito o de resultados que señalan el grado de aceptabilidad que esperamos –el mapa está bien elaborado porque tiene un título adecuado, la leyenda es pertinente porque explica los símbolos y la trama utilizada, está indicada la escala adecuadamente, los topónimos presentan la jerarquización correcta, etc.–

Sin embargo, para la mayoría de los alumnos, la explicitación oral de los criterios por el docente no suele ser suficiente, por tanto, es conveniente crear situaciones didácticas que permitan que los estudiantes se los apropien. Para conseguirlo, se pueden utilizar diversas estrategias: analizar producciones de alumnos y consensuar criterios, simular situaciones en las que los estudiantes establecen los criterios, proporcionar listas de criterios y utilizarlos en actividades de autoevaluación, de evaluación mutua o de coevaluación, realizar precontratos y contratos de evaluación.

El análisis de producciones de alumnos ya realizadas (de otros cursos u otros grupos) facilita la identificación y la apropiación de los criterios de evaluación. Los estudiantes, en pequeño grupo o entre toda la clase, identifican, guiados por el profesor, los criterios de realización y de valoración de la tarea o detectan los errores que aparecen. Una vez identificados y caracterizados, se pueden aplicar estos criterios a una producción propia. En otras ocasiones un posible recurso, para que los estudiantes elaboren por sí mismos criterios de realización y de valoración de una tarea, consiste en simular una situación específica que tengan que resolver. Por ejemplo, después de haber desarrollado en clase un tema como la revolución francesa se les pide, como actividad de recapitulación y síntesis, que individualmente elaboren un relato sobre un personaje imaginario que hubiera vivido todo el proceso revolucionario, pero antes deben plan-

tearse por grupos las siguientes preguntas: ¿qué he de tener en cuenta para realizar este relato? ¿cómo sabré que está bien? Un debate entre la clase y el profesor puede servir para consensuar los criterios que, una vez realizada la actividad, se pueden utilizar para una evaluación mutua.

Las listas de criterios, elaboradas por el profesorado o por los estudiantes, pueden servir para facilitar el aprendizaje e identificar más rápidamente las acciones necesarias para realizar las tareas. Pero además son también muy útiles cuando se realizan actividades de autorregulación, coevaluación o evaluación mutua, ya que facilitan la corrección. Estas actividades de evaluación son en realidad actividades de aprendizaje, porque su finalidad es ayudar a los estudiantes a reelaborar sus conocimientos y a mejorar sus producciones. En las actividades de autoevaluación, un alumno evalúa su propia producción tomando como guía una parrilla de criterios que previamente se ha negociado para entender bien su significado. En una evaluación mutua se evalúa la producción de un compañero, mientras que en una coevaluación la evalúan el mismo alumno y el profesor. En los tres casos, la finalidad es la misma: ayudar al estudiante a identificar y corregir sus errores o dificultades y a valorar sus logros. (Ejemplo 8).

Finalmente, los contratos de evaluación facilitan la aproximación de las representaciones que tienen profesor y estudiantes sobre los contenidos y los criterios de evaluación de un tema. Este tipo de actividades pueden ser también de recapitulación o síntesis y servir para verificar hasta qué punto los estudiantes se han representado los objetivos y los contenidos que pretendía el profesor. (Ejemplo 9).

EJEMPLO 8.

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN MUTUA

Tema:	El antiguo Egipto: Un viaje por el Nilo
Nivel:	3º. ESO
Objetivo:	Apropiarse de los criterios de realización de un texto narrativo sobre el antiguo Egipto.
Relación coste/beneficio:	Coste bajo/beneficio alto

Utilizad esta parrilla de criterios para corregir el texto elaborado por un compañero/ra. Si consideráis que los criterios están utilizados de forma regular o inadecuada debéis explicar el porqué en la columna de observaciones.

Criterios	Realizado			Observaciones
	Bien	Regular	Inadecuadamente	
1. Situar el relato en el tiempo, teniendo en cuenta la época del año en el que se realiza el viaje				

2. Situar el itinerario en el espacio geográfico del antiguo Egipto utilizando un mapa.				
3. Relacionar el personaje con la sociedad del antiguo Egipto y caracterizar el grupo social al que pertenece.				
4. Explicar las actividades económicas más importantes.				
5. Explicar las características de la navegación por el Nilo y el tipo de barco con que se navega.				
6. Utilizar las creencias de los antiguos egipcios en el relato (dioses; momificación; "el más allá", etc.).				
7. Explicar aspectos de la vida cotidiana (alimentación, vestidos, diversiones, etc.).				
8. Utilizar un registro narrativo adecuado al personaje.				
9. Elaborar un texto narrativo (estructura, conectores temporales, verbos en pasado, etc.).				

EJEMPLO 9. CONTRATO DE EVALUACIÓN (Producción de alumno)

Tema: La Guerra Civil 1936-1939.
Nivel: 4º. ESO
Objetivo: Negociar y clarificar las demandas de evaluación.
Relación coste/beneficio: Coste bajo/beneficio alto

Para elaborar este contrato se ha seguido el siguiente proceso: Los estudiantes a partir de los objetivos del tema y de las actividades realizadas en clase en grupo reducido han elaborado un precontrato que posteriormente ha sido discutido entre todo el grupo y la profesora. Finalmente cada estudiante ha cumplimentado su propio contrato donde constan los acuerdos realizados.

Nombre del alumno: Marta Vila de 4ºB
Fecha de realización: 7 de mayo de 1996
Tema: La Guerra Civil
Condiciones: Duración 1 hora; no se puede consultar documentación.

Primer objetivo: Analizar y comentar textos históricos primarios.

Tarea: Comentar un texto sobre la Guerra Civil.

Criterios de evaluación:

- a. He de situar brevemente el texto (el autor, la fecha, el contexto en se ha producido, etc.)

- b. He de identificar la idea o ideas principales y sintetizarlas.
- c. He de comentar el texto en relación con la Guerra Civil (situar la tesis del texto y a su autor en relación con los hechos, las tendencias políticas o la información que aparezca). He de demostrar que tengo conocimientos sobre este período histórico.

Puntuación: 7 puntos sobre 10 (a = 2 puntos; b = 2 puntos; c = 3 puntos)

Segundo objetivo: Definir vocabulario específico

Tarea: Definición de tres conceptos específicos

Criterios de evaluación:

- a. He de seguir las pautas para definir conceptos históricos
- b. He de procurar que la definición sea completa

Puntuación: 3 puntos sobre 10 (1 punto por concepto bien definido)

TRABAJO DE PREPARACIÓN:

He de revisar las actividades realizadas en clase, especialmente los comentarios de texto. He de estudiar la síntesis del tema, las diversas tendencias políticas, la periodificación de la guerra; también la lista de conceptos básicos y las pautas para definirlos.

Firmado: El alumno

El profesor

e. La anticipación y planificación de la acción.

No debe sorprendernos que los estudiantes –que son aprendices– se precipiten a realizar las tareas que les proponemos sin leer completamente los enunciados y sin diseñar previamente un plan de actuación. La anticipación y la planificación es una capacidad propia de expertos porque necesita prever los pasos que se realizarán y, por tanto, representarse globalmente la tarea. Según G. Nunziati se trata de una predicción de los resultados que producirán las diferentes acciones que se realizarán. Esta capacidad de anticipación y de planificación es un elemento clave de la autorregulación que debe ser también objeto de aprendizaje, aunque algunos estudiantes aprenden a planificarse por sí solos.

Las bases de orientación son instrumentos muy útiles para habituar a los estudiantes a anticipar y planificar las acciones que han de realizar en las tareas escolares, especialmente para aprender procedimientos –un climograma, un friso cronológico, el comentario de una pintura, etc.– Estos instrumentos permiten identificar de manera gráfica las acciones que se han de efectuar para llevar a cabo una tarea y su orden de ejecución. Por esta razón, son especialmente útiles cuando se aprende un nuevo procedimiento, ya que es importante identificar todos los pasos o acciones que requiere su ejecución para poder interiorizarlos. Cuando el procedimiento ya se ha aprendido, estos pasos se automatizan y se mecanizan y, por tanto, se puede operar con muchas más rapidez.

Las bases de orientación pueden ser preparadas por los profesores y servir de referencia cuando se realiza la tarea; también pueden presentarse de forma inacabada para que el estudiante las complete, pero son más útiles para la autorregulación si las elaboran los propios alumnos, aplicando los criterios de realización de la tarea. Las producciones individuales pueden contrastarse en

pequeños grupos, para luego consensuar base de orientación entre toda la clase. (Ejemplos 10 y 11)

Finalmente, apuntar que para el modelo de evaluación basado en la comunicación, la gestión social del aula es una estrategia complementaria de una gran potencialidad. Para crear situaciones de interacción es básica la manera como se organizan y gestionan las tareas. Una secuencia de trabajo que contemple una fase individual, el contraste en pequeños grupos y finalmente la reelaboración conjunta con todo el grupo clase, suele favorecer la comunicación y la autorregulación. El trabajo en grupos cooperativos permite atender a la diversidad, fomentar la autoestima y la motivación. Así mismo, los contratos didácticos basados en la negociación, el análisis de las situaciones y el compromiso entre los agentes implicados es otro instrumento que propicia la autorregulación y la superación de las dificultades.

EJEMPLO 10.	BASE DE ORIENTACIÓN (Producción de alumno)
Procedimiento:	Comentar mapas históricos
Nivel:	3º ESO
Objetivo:	Anticipar y planificar la acción
Relación coste/beneficio:	Coste/bajo/beneficio alto
Alumno/a:	Roser Serra
CATEGORÍA:	COMENTAR MAPAS HISTÓRICOS

ACCIONES

<i>Leer el título para saber el tema que trata</i>
<i>Fijarse en la fecha o período cronológico al que se refiere</i>
<i>Fijarse en el ámbito geográfico que abarca conceptos parecidos</i>
<i>Leer la leyenda: el significado de los colores, las tramas, los símbolos</i>
<i>Relacionar el contenido del mapa con la época histórica a la que se refiere</i>
<i>Redactar una introducción (donde se sitúe brevemente el mapa (tema, cronología, ámbito geográfico, etc.)</i>
<i>Explicar las causas de la situación que aparece en el mapa</i>
<i>Explicar los aspectos sociales, económicos o políticos a los que haga referencia</i>
<i>Redactar unas conclusiones</i>

EJEMPLO 11. BASE DE ORIENTACIÓN (Producción de alumno)

Procedimiento: Definir conceptos históricos

Nivel: 3º ESO

Objetivo: Anticipar y planificar la acción

Relación coste/beneficio: Coste bajo/beneficio alto

Alumno/a: Roser Serra

CATEGORÍA: DEFINIR CONCEPTOS HISTÓRICOS

ACCIONES:

<i>Precisar de qué se trata, si es una etapa de la historia, una teoría económica, una institución, etc.</i>
<i>Referir el concepto que hemos de definir a otro más general en el que puede incluirse</i>
<i>Situarlo en el tiempo y en el espacio</i>
<i>Precisar la característica o características fundamentales que lo diferencian de otros conceptos parecidos</i>
<i>Completar la explicación con otras características menos fundamentales</i>
<i>Poner ejemplos</i>

ACTIVIDADES

1. ¿Qué concepción sobre evaluación era la que predominaba entre tus profesores cuando estudiabas Geografía e Historia en el bachillerato?
2. Vuelve a leer las frases que identifican los diversos modelos didácticos (p.1 del capítulo). ¿Escogerías las mismas opciones que antes de leer el capítulo?
3. Elabora de una actividad de autorregulación. Utiliza la pauta siguiente y diseña un instrumento de evaluación mutua:
 - a) Determinar la secuencia de enseñanza/aprendizaje de la que formará parte la actividad de autorregulación. Acotar una secuencia de entre 7 y 10 clases de un determinado tema o unidad didáctica.
 - b) Explicitar los objetivos de la secuencia (sólo los tres que consideres más fundamentales).
 - c) Elaborar una actividad de evaluación mutua:
 - Escoged una de las tareas que el alumnado tendrá que realizar durante la secuencia fijada anteriormente.
 - Explicitad los criterios de realización de la tarea.
 - Diseñad una actividad que responda a los criterios explicitados.
 - Tomando como base la actividad diseñada, elaborad una actividad de evaluación mutua que facilite que el alumnado apropie de los criterios explicitados.

4. Elabora una prueba sumativa (puedes realizarla para la misma secuencia didáctica de la actividad anterior). Utiliza las orientaciones siguientes:

- *Antes de la prueba:* Mediante un contrato de evaluación, concreta con los estudiantes las condiciones de realización de la prueba –tiempo, materiales necesarios, posibilidad o no de consulta de materiales auxiliares, etc., los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, los baremos de puntuación.
- *El diseño de la prueba:*
 - Los aspectos que se evalúen deben responder a los objetivos fijados para la unidad que los alumnos ya conocen.
 - Las preguntas deben responder a los contenidos que se han desarrollado en la secuencia. Las posibilidades a la hora de diseñar la prueba son muchas y muy variadas. Aunque hay que considerar que cualquier actividad de aprendizaje puede convertirse en una actividad de evaluación si se utiliza con esta finalidad. A veces es conveniente volver a plantear las actividades iniciales para valorar los progresos, o bien aplicar los contenidos estudiados a otro contexto diferente del que ha manejado en clase.
 - La formulación de las preguntas debe ser muy clara y precisa; se deben evitar los implícitos y delimitar con exactitud los aspectos que se preguntan. Cuando las preguntas son ambiguas o muy abiertas, las respuestas también pueden serlo. Es conveniente haber acordado previamente con los alumnos el significado que se da a cuestiones como: explicar, argumentar, clasificar, comparar, valorar, u otras, ya que normalmente se utilizan estos verbos para concretar las demandas que se hacen al alumnado.
- *La corrección:*
 - Para la corrección es conveniente utilizar criterios de evaluación prefijados y ya conocidos por los estudiantes. Si corrige el profesor es conveniente que señale tanto las tareas o respuestas bien resueltas como los errores. Las anotaciones deben ser útiles, constructivas y orientadoras para los estudiantes. También puede utilizarse la parrilla de criterios para la autoevaluación, la evaluación mutua o la coevaluación

CAPÍTULO VII

La formación del pensamiento social

Joan Pagès

Señala con una A tu conformidad, con una B tu disconformidad, y con un ? tus dudas en cada una de las afirmaciones siguientes. Realiza esta actividad antes y después de la lectura de este capítulo, señala los cambios producidos, y compara y discute tus respuestas con las de tus compañeros:

Antes	Después	
		La enseñanza actual de las ciencias sociales prepara al alumnado para pensar socialmente la realidad
		El conocimiento social es un conocimiento poco complejo que puede enseñarse y aprenderse con facilidad
		El conocimiento social y el proceso de pensar la realidad forman un todo inseparable
		Pensar la realidad social, del presente y del pasado supone ir al fondo y más allá de la información requerida ante un problema
		Las actividades de aprendizaje deben incluir contenidos sobre el cómo, el qué y el para qué de la enseñanza de cualquier hecho o problema social
		La reconstrucción e interpretación de los hechos sólo es posible después de su contextualización
		Los estereotipos sociales que poseen los alumnos actúan como filtros y como obstáculos para comprender la realidad social
		Los hechos y los problemas sociales del currículo escolar deben ser reconstruidos por los alumnos
		El pensamiento crítico facilita la construcción de un pensamiento autónomo
		Los alumnos de secundaria no son capaces de emitir valoraciones razonadas sobre hechos o problemas sociales

1. LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

El currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Enseñanza Secundaria Obligatoria propone que el alumnado de 12 a 16 años adquiera los conceptos, procedimientos y actitudes para *comprender* la realidad humana y social del mundo en que vive. Para alcanzar esta finalidad el currículo prescribe, en sus objetivos generales y en sus criterios de evaluación, el desarrollo de capacidades tales como analizar, comprender y enjuiciar problemas sociales, valorar críticamente el entorno próximo y lejano, manejar críticamente información, analizar fenómenos y procesos sociales, asumir una posición crítica ante determinados hechos y valores, preguntarse por el sentido del progreso en la evolución de las sociedades, obtener y relacionar información a partir de distintas fuentes, etc. El desarrollo de estas capacidades será el resultado del aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deberán enseñarse y aprenderse simultáneamente. Aunque el currículo no profundiza en la complejidad del aprendizaje y del conocimiento social, se señala en la introducción que:

La enseñanza y el aprendizaje del área se ven facilitados en estas edades por el desarrollo intelectual desde el pensamiento concreto al formal. Sin embargo, la complejidad de ciertas tareas centrales en el área plantea algunas dificultades en ese desarrollo que es preciso tener presente al planificar y organizar la enseñanza del área. Concretamente, estas dificultades se manifiestan de manera preferente en la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos y sociales, la adquisición de nociones espaciales y temporales, el procesamiento de informaciones divergentes y contradictorias, y la superación de las diferencias a menudo existentes entre el conocimiento científico y el cotidiano sobre la realidad social.

Fuente: MEC (1992): *Ciencias sociales, geografía e historia. Secundaria obligatoria*. p.16.

Debido a estas dificultades, el currículo ha optado por considerar objeto de enseñanza y aprendizaje tres tipos de contenidos: los conceptos, los procedimientos y las actitudes. De estos tres tipos, los procedimientos, y en buena medida también las actitudes, pueden considerarse como elementos fundamentales para el desarrollo de las capacidades y para la formación del pensamiento social en el alumnado. Los procedimientos y las actitudes son más generales que los conceptos y, en el caso de los primeros, actúan como instrumentos para la construcción y la comprensión de cualquier hecho, concepto o problema social.

El currículo de bachillerato también propone en sus objetivos generales y en sus criterios de evaluación el desarrollo de capacidades propias del pensamiento de las distintas disciplinas sociales; sin embargo, en los bloques de contenido se da prioridad a los contenidos conceptuales, y apenas se mencionan los procedimentales y los actitudinales.

La Geografía, la Historia y el resto de Ciencias Sociales disponen de un rico e ingente cuerpo de hechos y conceptos, problemas, temáticas, métodos, etc. que permiten al profesorado una prolongada acción dirigida a ubicar al alumnado en su mundo como consecuencia del desarrollo de estas capacidades y de la formación de su pensamiento. En realidad, la enseñanza de estas asignaturas siempre desarrolla en el alumnado un tipo u otro de pensamiento. El problema aparece cuando la enseñanza sólo se concibe como la transmisión de información y el aprendizaje como la reproducción de la misma. En este caso, el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, y en la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, y lo que aprende y le hacen pensar en ella.

La apuesta por la formación del pensamiento social del alumnado tal como la concibe el actual currículo no es ninguna novedad dentro del panorama curricular del área. Ha sido un objetivo recurrente en la enseñanza de la geografía y de la historia desde casi sus mismos orígenes. Ha aparecido de manera explícita en bastantes currículos oficiales de los países de nuestro entorno y de nuestro país. Ha dado lugar a proyectos alternativos bajo denominaciones tales como la formación del pensamiento crítico, la indagación, la resolución de problemas sociales, el pensamiento reflexivo, los dilemas morales, el pensamiento creativo, etc. Ha generado materiales curriculares concretos, y una abundante y rica literatura.

El problema, sin embargo, ha sido su escaso impacto en la práctica educativa cotidiana. Investigaciones recientes en España y fuera de España (por ejemplo, Blanco, 1992; González, 1993; Guimerà, 1992; Onosko, 1991; Thornton, 1991) muestran que el modelo imperante en muchas aulas donde se enseña geografía, historia o ciencias sociales ha sido y sigue siendo el modelo transmisivo. En consecuencia, el aprendizaje de una gran mayoría de alumnos ha sido, y es, repetitivo, y no ha desarrollado un pensamiento para comprender su mundo, y sus orígenes, ni les ha dotado de instrumentos para intervenir conscientemente en su construcción.

1.1. Obstáculos en la formación del pensamiento social del alumnado

¿Por qué la enseñanza de las ciencias sociales no consigue formar el pensamiento social del alumnado?, ¿por qué siguen imperando en la práctica estilos de enseñanza transmisivos?, ¿por qué no se consigue el desarrollo de las capacidades propias de los saberes sociales? Existen diversas razones que ayudan a comprender esta situación. No hay una razón principal y otras secundarias, sino que suelen darse conjunta e interrelacionadamente. Investigaciones recientes (por ejemplo, Brophy, 1990; Newmann, 1991 a y b) señalan las siguientes razones y proponen soluciones a los obstáculos descubiertos:

- a) La dificultad en definir y caracterizar la naturaleza del pensamiento y de la comprensión social. Esta dificultad se ilustra en el estilo de enseñanza de

muchos profesores, y en lo absurdo de muchas de las actividades que se proponen a los alumnos. Existen definiciones y proyectos, en especial en los Estados Unidos, sobre la naturaleza de la enseñanza del pensamiento social. Ya hemos citado las propuestas más importantes. Algunos investigadores (por ejemplo Newmann, Brophy, Gardner, etc.) creen en la necesidad de hallar una teoría o un modelo general del pensamiento social que concrete los hallazgos realizados en la investigación psicológica, permita superar las diferencias existentes en las distintas propuestas realizadas en la enseñanza de las ciencias sociales y, en especial, oriente al profesorado facilitándole su trabajo.

Creen que el pensamiento crítico, la indagación, el pensamiento creativo, la resolución de problemas o la toma de decisiones, etc. caracterizan un tipo de pensamiento que denominan pensamiento de orden superior, que constituye la esencia de la comprensión. Entienden que dicho pensamiento puede ser alcanzado por cualquier estudiante cuando se le prepara para superar retos intelectuales. Cuando se le enseña para que interprete, analice y construya información a fin de responder a una cuestión o un problema. Cuando se le capacita para adquirir nueva información y nuevas habilidades en otros ámbitos y para aplicar lo que ha aprendido en la resolución de nuevos problemas. El pensamiento de orden superior desarrolla la capacidad de pensamiento en el que aprende, y evita la aplicación mecánica de conocimientos o de habilidades rutinarias.

Para Newmann (1991 a y b) se trata que los estudiantes sepan utilizar el conocimiento que ya poseen para ir al fondo, y más allá, de la nueva información requerida ante un problema. Propone comprometer a los estudiantes en los problemas que deben resolver, guiarles en la manipulación y el tratamiento de la información, apoyar sus esfuerzos, y enseñarles a comunicar los resultados a los demás, y aplicarlos teórica y prácticamente.

- b) La falsa dicotomía entre información y comprensión. Ya en 1910, Dewey señaló lo absurdo de la polémica entre partidarios de basar la enseñanza de la geografía y de la historia en la transmisión de información como requisito previo a su comprensión, y partidarios de potenciar exclusivamente el desarrollo de la capacidad de pensar.

La distinción entre información y sabiduría es muy antigua, pese a lo cual debe ser constantemente revisada. La información es conocimiento meramente adquirido y almacenado; la sabiduría es conocimiento que opera en la dirección de las potencialidades con vistas a una mejor calidad de vida. La información, en tanto mera información, no implica entrenamiento especial alguno de la capacidad intelectual; el resultado más preciado de este entrenamiento es la sabiduría. En la escuela, la recogida de información tiende siempre a escapar al ideal de sabiduría o buen juicio. A menudo, el objetivo parece consistir –especialmente en asignaturas tales como la geografía– en hacer del alumno lo que ha dado en llamarse una “enciclopedia de información inútil”. Dar información es la necesidad primordial; el cultivo de la mente viene después. Por supuesto que el pensamiento no puede darse en el vacío; las sugerencias y las deducciones sólo pueden tener lugar en una mente que posee información acerca de hechos (Dewey, 1989: 69).

- c) La tendencia a la imposición de currículos y programaciones basados en una gran cantidad de conocimientos a menudo muy complejos que sólo pueden tratarse de manera superficial. Así, por ejemplo, las programaciones de historia se han caracterizado tradicionalmente por su obsesión y su pretensión holística –¡hay que enseñar toda la historia!–, y por la repetición de unos mismos hechos y de unos mismos temas, bajo un mismo enfoque –el cronológico– a lo largo de toda la escolaridad.
- d) El predominio de unos contenidos de naturaleza factual –nombres de personas, lugares, hechos, etc.–, concebidos como realidades objetivas que debían enseñarse y aprenderse sin saber demasiado bien por qué. La inmensa mayoría de materiales curriculares –en especial los libros de texto– han presentado el conocimiento social como un conocimiento objetivo, como si fuera la realidad tal como ha sucedido o sucede. Esta circunstancia sólo permite al alumno realizar actividades basadas en la copia del contenido y en el desarrollo de la capacidad de memorizarlo la mayoría de las veces sin comprenderlo.
- e) La escasez de materiales curriculares centrados en la formación del pensamiento del alumnado, y el poco o nulo aprovechamiento de los existentes, ha sido, asimismo, relacionado con la preparación profesional de los profesores. Investigaciones recientes demuestran que la formación inicial del profesorado sigue basándose en la transmisión de conocimientos descontextualizados sobre el cómo enseñar más que en la formación de profesores reflexivos, de intelectuales capaces de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica, y de enseñar a su alumnado a aprender a aprender. En una revisión reciente de las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, Adler (1991) señala que el fracaso de los programas de ciencias sociales basados en la formación del pensamiento de los alumnos, tanto de primaria como de secundaria, se debe a que no se prepara a los futuros profesores para que adquieran las habilidades pertinentes para enseñarlos.
- f) Las condiciones materiales de los centros escolares y la organización del tiempo y del espacio en los centros y en las aulas son otro obstáculo importante al desarrollo del pensamiento del alumnado. Algunos investigadores han descubierto que las clases de geografía, historia y ciencias sociales se caracterizan por la más profunda ausencia de reflexión, y han señalado que las razones esgrimidas por el profesorado para justificar esta situación eran la escasa duración de las clases y el alto número de cursos y alumnos a los que tenían que atender a lo largo de la jornada laboral.
- g) La poca predisposición del alumnado a participar en la construcción de su saber, la demanda de un trabajo bien acotado y que no les exija demasiados esfuerzos, y la dificultad de hacer emerger su pensamiento social cotidiano para poder contrastarlo con el pensamiento científico. La importancia que hoy se concede a la indagación de las representaciones mentales del alumna-

do como punto de partida de su aprendizaje ya ha sido tratada con anterioridad y se volverá sobre ella en el capítulo final. Es importante, sin embargo, destacar que muchas de las representaciones que el alumnado tiene sobre su realidad u otras realidades, sobre su pasado, su presente y su futuro, descansan en un pensamiento cotidiano basado en la asunción de estereotipos que actúan de filtros –y de obstáculos– para alcanzar una comprensión de la realidad social basada en conocimientos y argumentos científicos. Para Gardner (1993:174) «no existe una línea divisoria neta entre concepciones erróneas y estereotipos, aunque estos últimos pueden ser una caracterización mejor de los problemas que se encuentran en los estudios humanísticos».

A la escasa predisposición del alumnado y a la importancia de los estereotipos se añade otra dificultad: las condiciones materiales en las que la mayoría del alumnado de la enseñanza secundaria se ve obligado a estudiar fuera de los centros educativos, es decir, en sus domicilios. La mayor parte de los domicilios urbanos son pequeños y en ellos los jóvenes no disponen de un espacio propio, y en condiciones ambientales adecuadas para realizar las tareas propias de su condición de estudiantes. Este hecho, y el hecho de que en las clases tampoco disponen ni de tiempo ni de condiciones, completan un panorama bastante pesimista que, sin embargo, es posible y necesario modificar.

1.2. ¿Cómo enseñar a pensar socialmente la realidad?

La respuesta a esta pregunta viene, en parte, dada en el apartado anterior pues se trataría, en primer lugar, de buscar alternativas a los obstáculos señalados. Newmann (1991a y b) propone un modelo basado en tres conjuntos de soluciones alternativas: las que afectan al conocimiento social, las que se refieren a las habilidades propias del pensamiento social, y las que se refieren al alumnado. Apuesta, en primer lugar, por abandonar las grandes visiones de conjunto tratadas de manera superficial, y profundizar en pocos temas muy relacionados que permitan problematizar el conocimiento y tratarlo críticamente.

En segundo lugar, destaca la importancia de caracterizar las habilidades o capacidades propias del pensamiento social. En su opinión, estas habilidades permitirán a los estudiantes apoderarse del lenguaje propio de cada disciplina, examinar la consistencia lógica de las disciplinas y utilizar sus conocimientos en nuevos contextos escolares y extraescolares. Para Newmann, los innumerables problemas que caracterizan los contenidos y la realidad social, y a los que han de enfrentarse los estudiantes pueden resolverse a través del aprendizaje de las capacidades de empatía, abstracción, inferencia, valoración y crítica.

Finalmente, y en relación con el alumnado, considera que es fundamental predisponerle para pensar, para reconstruir su propio conocimiento. Cree que se debe fomentar su curiosidad, su capacidad para considerar y buscar soluciones alternativas y originales a los problemas, que debe conocer las razones por las que ha de estudiar determinadas temáticas y las ha de estudiar de determina-

da manera, que debe tener oportunidades de aplicar su conocimiento en situaciones concretas. Para este autor, el esfuerzo que se solicita de los estudiantes cuando se les quiere hacer pensar sobre su realidad, su presente y su pasado, encuentra su compensación cuando adquieren consciencia de que han aprendido algo y su conocimiento de la realidad ha cambiado.

Onosko (1996), por su parte, apuesta por explorar los problemas sociales como vía para superar las barreras a la formación del pensamiento. Sugiere al profesorado que, entre otros, tenga en cuenta los siguientes puntos:

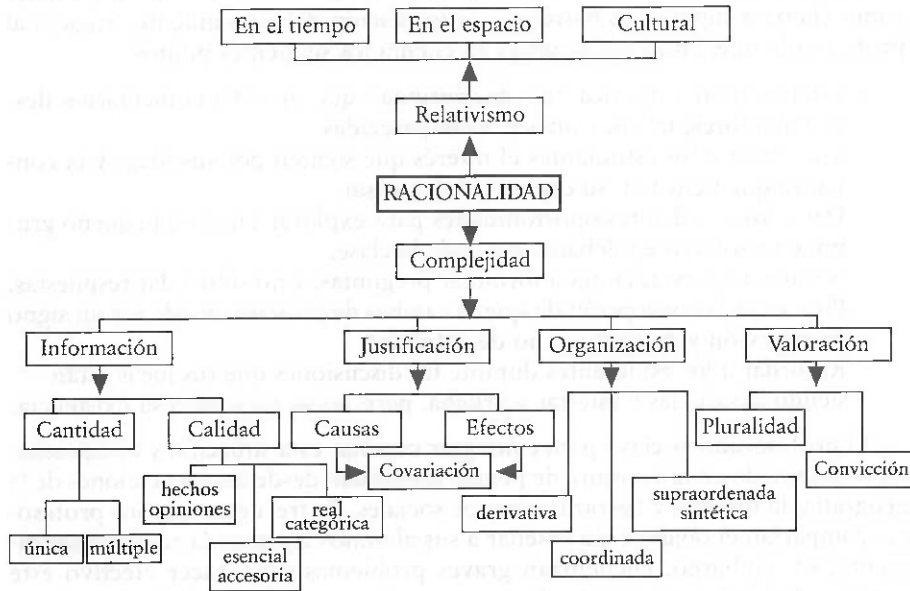
- Establecer una política “no discontinua” que prohíba comentarios desacreditadores, falsos, ruines y cosas parecidas.
- Transmitir a los estudiantes el interés que sienten por sus ideas y la confianza que tienen en su capacidad de pensar.
- Dar a los estudiantes oportunidades para explorar ideas en pequeño grupo, en parejas o en debates con toda la clase.
- Animar a los estudiantes a formular preguntas, y no sólo a dar respuestas.
- Promover la concepción de que el cambio de posición puede ser un signo de reflexión y de firmeza, no de debilidad.
- Recordar a los estudiantes durante las discusiones que sus ideas están siendo desafiadas y puestas a prueba, pero no su persona o su existencia.

El profesorado es clave para conseguir cambiar esta situación y comprometer al alumnado en la aventura de pensar la realidad desde las aportaciones de la geografía, la historia y las otras ciencias sociales. Es frecuente que los profesores compartan el objetivo de enseñar a sus alumnos a pensar la realidad socialmente, sin embargo, encuentran graves problemas para hacer efectivo este objetivo. Los más importantes descansan en determinadas tradiciones pedagógicas y en unas prácticas cuyos supuestos deben ser analizados por ellos mismos a la luz de las aportaciones de la investigación. Cambiar la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales sólo lo puede realizar cada profesor desde el convencimiento de que puede actuar de otra manera. El cambio eficaz siempre ha de plantearse en términos realistas, y con el convencimiento de que se alcanzara una mejora en relación con la situación de partida.

2. LA COMPLEJIDAD DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Uno de los primeros requisitos para que se dé un cambio de la práctica dirigido a la comprensión y el desarrollo del pensamiento social en el alumnado, consiste en el análisis de los contenidos. La naturaleza de estos contenidos parece, en principio, intelectualmente opuesta a la apatía, el desinterés, y la ignorancia. Sin embargo, todas las disciplinas que aportan sus saberes al conocimiento social escolar se caracterizan por su complejidad teórica y conceptual, y por su adscripción a un sistema de valores determinados. La complejidad de los saberes científicos impacta a los saberes escolares por lo que es necesario establecer con la mayor precisión posible la naturaleza del conocimiento social

escolar o transposición didáctica, que deberá conducir al alumnado a desarrollar determinadas capacidades. Desde nuestra concepción crítica de la ciencia, entendemos que el saber social escolar dispone de una racionalidad que podemos representar en el siguiente mapa:



Del conjunto de elementos que aparecen en el mapa es necesario destacar aquellos que exigen una mayor atención para el desarrollo de las capacidades sociales y la formación del pensamiento social:

- a) El saber social es relativo, es decir, debe contextualizarse tanto en el tiempo, en el espacio y en el seno de la cultura de la que emerge y en la que se construye así, como en la cultura propia del alumnado. Para que los alumnos aprendan un contenido social, es necesario tener en cuenta cuál es su punto de partida, cómo su contexto cultural ha influido su saber espontáneo y le ha predisposto para otorgar un determinado valor a lo que aprende. Vygotsky caracteriza la relación entre el saber espontáneo y el saber científico con las siguientes palabras:

Aunque el concepto científico y el espontáneo se desarrollan en direcciones inversas, los dos procesos están íntimamente conectados. La evolución de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño pueda absorber un concepto científico afín. Por ejemplo, los conceptos históricos pueden comenzar a desarrollarse solamente cuando los conceptos cotidianos del pasado se hallan suficientemente diferenciados, cuando su propia vida y la vida de los que se encuentran a su alrededor puede ser incluida en la generalización elemental “en el pasado y ahora”; sus conceptos geográficos y sociológicos pueden originarse a partir del simple esquema de “aquí y en otra parte”. Al elaborar su lento camino un concepto cotidiano despeja la trayectoria para el concepto científico y su desarrollo descendente. Crea una serie de estructuras necesarias para la evolución de los aspectos elementales y más primitivos de un concepto, que le otorgan cuerpo y vitalidad. Los conceptos a su vez proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la conciencia y el uso deliberado. Los conceptos científicos descienden hacia los conceptos espontáneos y los conceptos espontáneos se desarrollan a través de los científicos Vygotsky (1985: 148-149).

El relativismo del saber social exige, además, que el alumnado sea capaz de contextualizarlo en cada una de las tres variables que figuran en el mapa. La contextualización de los hechos y los problemas sociales consiste en ubicar el objeto de estudio dentro de un marco general que le dé sentido. La referencia al contexto en el que se producen, y se desarrollan los acontecimientos y los problemas sociales ha de permitir al alumnado:

- observarlos y estudiarlos con un cierto distanciamiento evitando los problemas propios del etnocentrismo y aprendiendo a salir de su propio marco de referencia espacial, temporal y cultural,
 - confrontar su manera de pensar basada muchas veces en la utilización de un sentido común que tiende a descontextualizar los hechos y los problemas, con una manera de pensar propia del conocimiento científico en la que los factores culturales, temporales y espaciales evitan la utilización de criterios no pertinentes y permiten relativizar las primeras percepciones o los primeros juicios emitidos; y consecuentemente,
 - establecer las relaciones y la coordinación adecuada entre los elementos que caracterizan el contexto (por ejemplo: las características generales de una sociedad o una cultura en un momento determinado; las características y las relaciones entre los componentes de un ámbito social, económico, político, cultural o ideológico; los elementos y las interacciones que entre ellos se producen en un territorio o en un espacio determinado), y entre éste y el hecho o problema a estudiar.
- b) La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales concede, además, una gran importancia a dos aspectos muy relacionados con la contextualización –y la comprensión– de los hechos y los problemas: la conceptualización y la generalización. En realidad, contextualizar es, en cierto modo, generalizar, pues de lo que se trata es de realizar una afirmación que establece una rela-

ción entre dos o más conceptos que da o puede dar validez a una situación. Las generalizaciones permiten tanto a los científico-sociales como a los escolares ordenar la realidad desde determinados supuestos teóricos para intentar hacerla comprensible.

Las capacidades de conceptualizar y de generalizar tienen mucha relación con la información que recibe el alumnado sobre un hecho, un problema o una situación social. En primer lugar, hay que tener presente la cantidad y la calidad de la información que se pone a disposición del alumnado. Ante cualquier situación es conveniente facilitarle informaciones procedentes de fuentes variadas (escritas, cartográficas, estadísticas, visuales, orales, etc.). En segundo lugar, hay que iniciarle en el proceso de decodificación de la información –escrita, gráfica, oral, etc.– y en el proceso de su comprensión. La complejidad del saber social se manifiesta en la creación y utilización de conceptos muy abstractos y, a menudo, de carácter polisémico (por ejemplo: poder, clase social, democracia, feudalismo, revolución, Tercer Mundo, etc.).

La abstracción de los conceptos sociales exige un proceso de enseñanza y de aprendizaje que contemple como crecen cognitivamente los jóvenes (Pontecorvo, 1986): en el mundo real, a través de la exploración de situaciones sociales y en la progresiva entrada en la sociedad en la que vive; y en el mundo simbólico, que les hace partícipes de los sistemas creados por cada sociedad, o por cada grupo humano, para asegurar su continuidad. Los símbolos, que actúan a nivel individual y social, transforman la mente del alumno y su relación con la mentalidad del grupo. La participación en el mundo real y en el mundo simbólico crea en los jóvenes una estructura conceptual de base experiencial, particular e idiosincrática que les permite ubicarse en su mundo pero que, a menudo, les niega la posibilidad de comprenderlo a no ser que se proceda a un proceso de emergencia y contrastación con los conceptos y las teorías construidas por las ciencias sociales. ¿Cómo deben reconstruir su realidad desde la complejidad del sistema teórico y conceptual de las disciplinas sociales? Esta pregunta ha sido objeto de especial preocupación tanto desde el constructivismo social como desde la teoría crítica y ha dado lugar a la elaboración de propuestas alternativas que podemos englobar bajo la denominación de pensamiento crítico.

3. EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Uno de los objetivos alternativos tradicionales de la enseñanza de las ciencias sociales ha sido la formación del pensamiento crítico en el alumnado. El pensamiento crítico es considerado como una forma de pensamiento de orden superior. La definición más común lo concibe como el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana. Consiste, por tanto, en capacitar al alumnado para juzgar cualquier

manifestación humana utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales. La enseñanza de las ciencias sociales adquiere, de esta manera, la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas públicos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad.

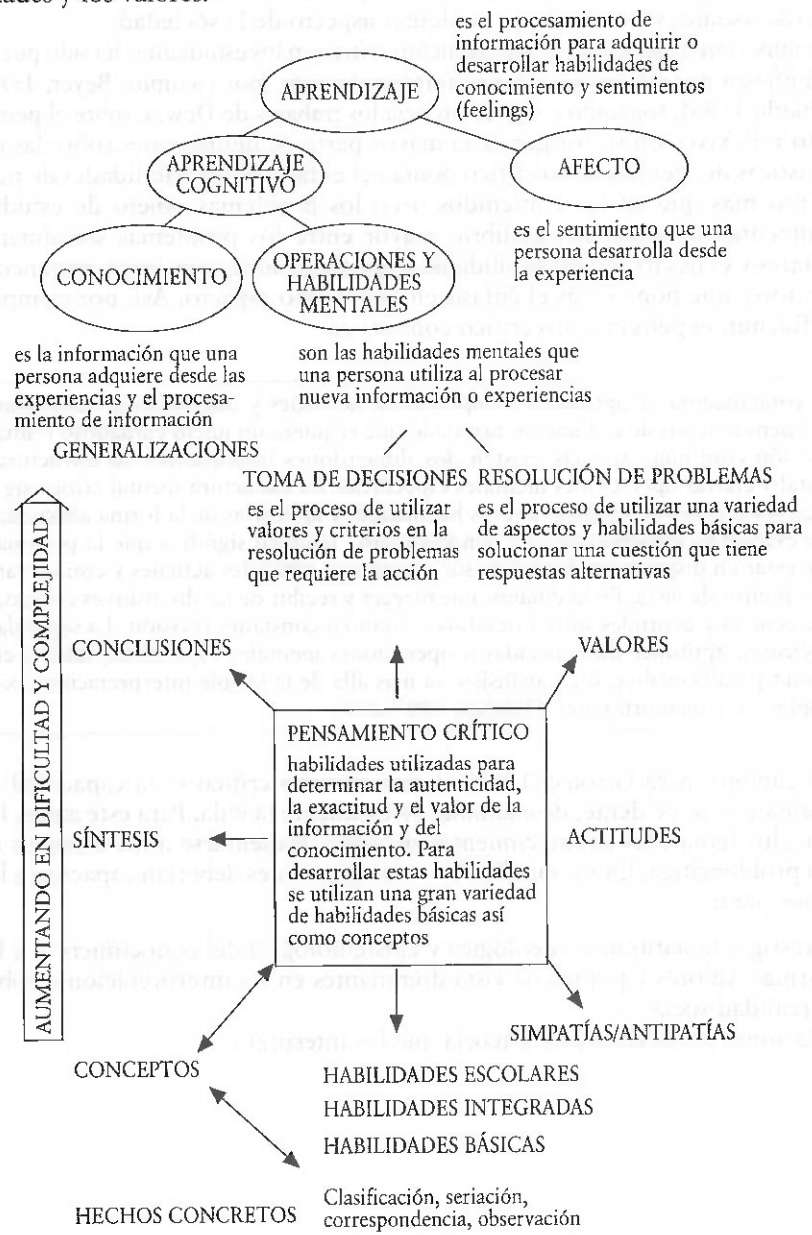
La importancia de formar el pensamiento crítico en los estudiantes ha sido puesta de manifiesto por diferentes autores norteamericanos (por ejemplo, Beyer, 1985; Cornbleth, 1985), tomando como referencia los trabajos de Dewey sobre el pensamiento reflexivo. En sus orígenes, la mayor parte de definiciones sobre las características del pensamiento crítico ponían el énfasis en las habilidades de pensamiento más que en los contenidos o en los problemas objeto de estudio. Actualmente, se busca un equilibrio mayor entre los problemas socialmente relevantes y el desarrollo de habilidades cognitivas, aunque es frecuente encontrar autores que ponen más el énfasis en uno u otro aspecto. Así, por ejemplo, para Tulchin, el pensamiento crítico consiste en

una combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso o una reflexión continua. Además existen dos dimensiones importantes: la estructura mental y ciertas operaciones mentales específicas. La estructura mental crítica significa la voluntad de adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de la forma adecuada para evaluar la información o el conocimiento. También significa que la persona debe estar en disposición de revisar sus creencias y actitudes actuales y considerar otros puntos de vista. En la dinámica de ofrecer y recibir de las discusiones críticas, las creencias y actitudes sufren desafíos y están en constante revisión. La segunda dimensión, aptitudes diferenciadas u operaciones mentales específicas, facilita el método para la evaluación y análisis y va más allá de la simple interpretación, extrapolación y memorización. (Tulchin, 1987:241)

En cambio, para Giroux (1990) el pensamiento crítico es la capacidad de problematizar lo evidente, de examinar críticamente la vida. Para este autor, los hechos, los temas, los acontecimientos deberían presentarse a los alumnos de forma problemática. En su opinión, las ciencias sociales deberían capacitar a los alumnos para:

- investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento, y las normas, valores y puntos de vista dominantes en las interpretaciones sobre la realidad social, y
- relacionar los hechos con la teoría que los interpreta.

El esquema para organizar el aprendizaje del pensamiento crítico propuesto por Munro y Slater (1985) señala las relaciones entre el conocimiento, las habilidades y los valores.



Adaptación de MUNRO, G. / SLATER, A. (1985:285)

La concepción del pensamiento crítico como un conjunto de habilidades cognitivas se completa con la necesidad de analizar la naturaleza ideológica del conocimiento social, y las creencias y los valores que vehicula. Según Giroux (1990), tratar el conocimiento social sólo como un conjunto de habilidades cognitivas podría conducir a aislar los hechos de los valores y se correría el riesgo de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines. Por ello, es necesario problematizar el contenido y conducir al alumnado a través de los requisitos propios del trabajo científico: se presenta un problema o un dilema; se investiga, y se debate y dialoga sobre los distintos puntos de vista existentes; se contextualiza el problema y se compara con otras situaciones; se valora la solución dada al problema en el contexto en el que tuvo lugar; y finalmente se proyectan sus enseñanzas a la propia realidad y a las vidas de los alumnos.

A lo largo de este proceso, se concede una especial importancia a la necesidad de distinguir entre hechos y opiniones, y se enseña a compararlos, analizarlos y valorarlos. Para Dhand (1994:149), las habilidades de pensamiento que convierten a un estudiante en un pensador crítico —es decir, capaz de pensar, sentir y actuar en su sociedad y en su mundo— son las siguientes:

- a) preguntar y responder para clarificar cuestiones, problemas, etc.
- b) comprobar la consistencia interna de una información,
- c) deducir y juzgar deducciones,
- d) descubrir sesgos en las fuentes conocidas,
- e) descubrir información irrelevante,
- f) determinar la validez y la confianza de las fuentes,
- g) determinar si los hechos justifican o apoyan una generalización,
- h) distinguir entre hechos y juicios de valor,
- i) distinguir entre lo esencial y lo incidental,
- j) distinguir entre reivindicaciones justificadas y no justificadas,
- k) utilizar y reaccionar ante calificaciones falaces de manera apropiada,
- l) identificar información ambigua,
- m) identificar, plantear y examinar suposiciones,
- n) identificar el tema o problema central,
- o) identificar afirmaciones no justificadas,
- p) juzgar la exactitud y la falsedad de las fuentes,
- q) juzgar la solidez de un argumento,
- r) controlar su propio pensamiento,
- s) reconocer inconsistencias, y
- t) reconocer la adecuación de los datos al problema.

Estas habilidades, y el proceso de su enseñanza y aprendizaje, no son sustancialmente diferentes de las que implican otras propuestas relacionadas con la formación del pensamiento de orden superior tales como el pensamiento creativo, la toma de decisiones o la resolución de problemas (por ejemplo, Benejam/Pagès, 1988; Domínguez, 1994). En todos los casos, se trata de predisponer y preparar a los estudiantes para que puedan hacer frente a los retos que les depa-

rará el futuro desde el conocimiento social. Se aconseja al profesorado la utilización de métodos y recursos variados tales como los estudios de caso, la indagación guiada, las analogías, las discusiones abiertas y los debates, los juegos de simulación y de rol, etc. Se insiste en la conveniencia de fomentar el discurso oral y escrito del alumnado a fin de facilitar la construcción de su propio lenguaje en contextos en los que deba defender un punto de vista sobre una situación, dar su opinión, juzgar la adecuación o la conveniencia de una fuente o de una información, etc.

La importancia de problematizar el contenido, analizarlo y valorarlo, facilitará la incorporación de los conceptos propios de las ciencias sociales a su lenguaje, su aplicación a nuevos conocimientos, y permitirá evidenciar el grado de coherencia y argumentación que cada alumno ha adquirido. Los alumnos demostrarán que pueden considerarse pensadores críticos cuando en los contextos escolares y extra-escolares compartan, a través del diálogo y de la práctica, sus conocimientos sobre la sociedad, y los sepan aplicar a su vida y a la toma de decisiones sociales. El esfuerzo que les habrá supuesto pensar y construir conocimientos sociales deberá, asimismo, manifestarse en el desarrollo y la práctica de una consciencia social democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad, que comportan socialmente la cooperación, la participación y la tolerancia.

ACTIVIDADES

1. Lee y comenta la opinión de los Zubiria sobre la formación del pensamiento social y la enseñanza de las ciencias sociales:

Las Ciencias Sociales deben contribuir a la formación de individuos que, comprendiendo y valorando el mundo social actual, sean capaces de explicarse intelectualmente, tanto las leyes generales de su desenvolvimiento, como su expresión en los fenómenos más cotidianos y concretos, y observando esto sientan la necesidad ética de participar –en la medida de sus posibilidades– en la construcción de una sociedad cada día más libre y más justa. Para ello es necesario estructurar el currículo de manera que contribuya simultáneamente en la formación cognoscitiva y valorativa de los educandos. En el campo intelectual se hace necesario sustituir la enseñanza de frases huecas y de un cúmulo de datos carentes de sentido pedagógico y científico, por un currículo estructurado a partir del manejo de instrumentos de conocimiento que llenen de sentido las frases y den sentido pedagógico y científico a la información. (Zubiria, M. y J. de 1987:23).

2. En el instituto observa dos o tres clases de ciencias sociales, y describe, analiza y valora las condiciones para que el alumnado desarrolle su pensamiento social. Utiliza las pautas adaptadas de la propuesta realizada por Newmann (1991 b:331-332).

Condiciones	1	2	3	4	5
1. Se estudian pocos temas					
2. Los estudiantes disponen de tiempo suficiente para pensar, es decir, para preparar las respuestas a las preguntas					
3. Considera y valora las explicaciones y las razones para apoyar las conclusiones					
4. Presenta las cuestiones para ser discutidas y estructura las tareas y el material de trabajo					
5. Pregunta a estudiantes concretos para que justifiquen o clarifiquen afirmaciones					
6. Intenta animar a los estudiantes para que piensen ideas originales y no convencionales, explicaciones o soluciones a los problemas					
7. Valora positivamente las ideas de los estudiantes y sus aproximaciones alternativas o sus respuestas a los problemas si se basan en razonamientos sólidos					
8. Explica cómo pensar a través de un problema y reconoce la dificultad de asumir una comprensión definitiva del mismo					
9. Los estudiantes asumen el papel de cuestionadores y de críticos					
10. Los estudiantes ofrecen explicaciones y razones en sus conclusiones					
11. Los estudiantes piensan ideas originales y no convencionales, explicaciones, hipótesis y soluciones a los problemas					
12. La proporción de estudiantes que piensan es...					
13. La proporción de tiempo dedicada a pensar es...					
14. La proporción de estudiantes dispuestos a pensar e intervenir activamente es...					

1. no, nunca, nadie, nula / 2. poco o poca / 3. normal (aproximadamente la mitad) / 4. bastante (más de la mitad) / 5. mucho, alta, siempre, todos.

3. Observa el siguiente listado de capacidades para la formación del pensamiento geográfico y di cuáles y por qué pueden considerarse propias del pensamiento crítico:

- la capacidad de interrogarse se acerca de la realidad
- la capacidad de situarse en conjuntos más amplios
- la capacidad de describir con objetividad y precisión situaciones, con la ayuda de instrumentos específicos (textos, mapas, estadísticas, fotografías)
- la capacidad de identificar los problemas, de formularse hipótesis; de buscar y ponderar los factores, las influencias, las relaciones que explican las situaciones utilizando cálculos, grafos, etc.,
- la capacidad de reconstruir las relaciones causales, las articulaciones, las estructuras y los sistemas subyacentes; validar las hipótesis y plantear leyes generales
- la capacidad de generalizar, de pasar de lo particular, de lo concreto a lo abstracto, a la regla general
- la capacidad de evaluar las consecuencias de situaciones, de preveerlas
- la capacidad de discutir objetivamente las opiniones emitidas
- la capacidad de presentar claramente los resultados de las investigaciones, a través de diferentes medios: escritos, orales, audiovisuales
- la capacidad de organizarse en grupos para realizar las diferentes tareas

Fuente: HUGONIE, G. (1992:13).

4. Las actividades de aprendizaje son fundamentales en el desarrollo del pensamiento de las alumnas. Su formulación debe ser concisa y concreta, pues, de ello depende el éxito o el fracaso en su realización. Analiza y valora el planteamiento didáctico, las actividades y los materiales programadas para el estudio de las Causas de la Guerra Civil española en el segundo ciclo de la ESO. Después contesta las preguntas siguientes:

- ¿Crees que las alumnas y los alumnos pueden comprender la complejidad del conocimiento social?
- ¿Crees que pueden pensar sobre hechos tan complejos como la Guerra Civil española?

ORIENTACIONES PARA EL ALUMNO

Después de analizar la cronología de la Guerra Civil Española y sus antecedentes, lee los textos que tienes a continuación y realiza las tareas que se proponen al final. Tres de estos textos pertenecen a protagonistas de la Guerra Civil Española (1936-1939): Enrique Lister –dirigente comunista–, Federica Montseny –dirigente anarquista–, y Ernesto Giménez Caballero –dirigente fascista–. El cuarto texto pertenece al historiador inglés Ronald Fraser. Los textos han sido extraídos de “Tiempo de paz, tiempo de guerra 36/39” suplemento de la revista *Tiempo*, 1-5-86, 19-5-86 y 26-5-86, y de *Guerra civil, guerra de clases*, publicada en la obra colectiva *Metodología histórica de la guerra y revolución española*. Barcelona. Fontemara.

Antes de leerlos, busca información sobre los tres protagonistas y elabora una ficha biográfica de cada uno de ellos.

TEXTOS

1. ¿La guerra? Bueno, pues, fue una guerra provocada por la Alemania nazi y por la Italia fascista para que en España se instaurara un régimen fascista. Y fueron ellos, con agentes que estaban en contacto con la Falange y con la reacción española, los que prepararon el ambiente para que estallara la guerra en nuestro país.
Y también fueron ellos los que alentaron al grupo de militares golpistas para acabar con lo que era un movimiento popular de masas, un movimiento de izquierdas, con la excusa de que había habido una reunión internacional comunista para instaurar en España un régimen soviético. Esto es mentira, este congreso nunca se celebró. Lo que en realidad se quería era evitar que en España estallara una revolución provocada por nosotros, por la CNT.
2. Bueno, el principal responsable de la última guerra civil fue mi gran amigo Indalencio Prieto. Al gordo de Indalencio le faltó genio, heroísmo. Prieto pudo haber sido el gran dirigente nacional socialista de nuestro país. Si hubiera cumplido con su destino providencial no hubiera habido guerra. A Indalencio le faltó genio, heroísmo y fe y le sobró blandura. Y en último término fueron gentes como él quienes desencadenaron la Segunda Guerra Mundial.
3. La situación tras las elecciones de 1936 exige una aclaración. Ciertamente estaba marcada por un desarrollo desigual. Relativa calma en Cataluña, el País Vasco y las regiones donde predominaba el pequeño y el mediano campesino, y relativa agitación y violencia en Madrid y, hacia el Sur, en las regiones latifundistas. Parece que en las zonas de relativa violencia coexistía la duda y la esperanza entre las masas rurales. Esperanza de que las elecciones significaran la puesta en marcha de auténticas reformas y duda de que el gobierno republicano de izquierdas las llevara a cabo por sí solo.
Al mismo tiempo, la burguesía rural veía claramente que un verdadero progreso de la reforma agraria amenazaría en buena parte a sus propiedades. Para ellos el que fuera una reforma "democrático-burguesa" o una reforma socialista era una cuestión académica. La democracia en cualquier caso, no había sido nunca su solución. La situación puede resumirse quizá de la siguiente forma: la lucha de clases había alcanzado un punto en el que las clases dominadas (y especialmente las rurales) ya no deseaban seguir viviendo como antes, y las clases dirigentes (especialmente las rurales) temían que, en breve, fueran incapaces de continuar como antes: El temor de estas últimas les llevó a escoger una solución que les garantizara seguir "como antes": un golpe militar que trajera un estado autoritario.
4. Para referirnos a nuestra guerra hay que coger desde 1931, año en que cayeron una dictadura y una monarquía feudal y se proclamó una república que se presentaba como muy avanzada, como muy revolucionaria. "España, República de los trabajadores". Pero nada de esto se llevó a cabo. Surgieron entonces una serie de conflictos, huelgas de campesinos, protestas de los estudiantes, insurrecciones como la de Asturias... Y al hablar de estos años hay que decir que las masas se fueron forjando sus propios combatientes y se fueron encoñando las luchas callejeras, las luchas en el campo.... Y aunque las fuerzas reaccionarias fueron preparando sus medios y su organización, las masas no estaban quietas y los cientos de miles de estudiantes, obreros, campesinos —entre los que estaba yo— daban jefes que destacaban en el campo sindical, en las luchas callejeras... Esto explica que cuando se produce una sublevación, las masas se echan a la calle en pueblos y ciudades. En todos los lugares toman el poder, se arman y entonces es cuando empieza nuestra guerra. Aunque se dice que en España hubo una guerra, lo que realmente hubo fue una sublevación fascista ayudada, como se ha visto, por el extranjero.

EJERCICIOS

Después de haber leído individualmente los textos, analízalos en tu grupo de trabajo y contesta las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué texto pertenece al historiador?, ¿qué textos pertenecen a cada uno de los protagonistas de la Guerra Civil española?, ¿por qué?
- b) Compara los textos según:
 - Las causas que cada autor considera que provocaron la Guerra Civil.
 - Los argumentos utilizados para avalar sus opiniones
 - El grado de objetividad o subjetividad de sus argumentos
 - La inmediatez o la lejanía de las causas que provocaron el golpe de estado del 17 de julio de 1936
 - La coherencia o incoherencia y las lagunas de cada autor
- c) Compara estas opiniones con:
 - Los recuerdos que tengan 3 ó 4 personas mayores de tu localidad que hayan vivido la Guerra Civil o recuerden cómo se la contaron. Pregúntales las razones que, en su opinión, la provocaron. Compara las respuestas obtenidas con las del resto de tu grupo de trabajo.
 - Las causas que se exponen en los libros de texto
- d) Haz una síntesis sobre las causas que, en tu opinión, provocaron la Guerra Civil. Debátelas en tu grupo y con el resto de la clase.
- e) Crees que la guerra es, en cualquier caso, la manera de resolver conflictos, ¿por qué? Debate tus opiniones en clase.

5. Elabora una actividad de enseñanza/aprendizaje basada en los supuestos del pensamiento crítico. Ten en cuenta:

- El tipo de contenido elegido, su naturaleza y su presentación al alumnado
- Las habilidades de pensamiento que los alumnos deben desarrollar
- La claridad en la formulación de las tareas que deben realizar
- La disponibilidad de materiales curriculares para obtener información
- Las representaciones previas de los alumnos sobre el tema o el problema a tratar.

Experimentala en el Instituto, y analiza y valora sus resultados. ¿Qué modificarías?, ¿por qué?

CAPÍTULO VIII

La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto espacio

Pilar Comes

Tratad de argumentar vuestra opinión acerca de las siguientes disyuntivas sobre el tratamiento del espacio en la enseñanza de la geografía:

- ¿Las capacidades espaciales tienen una naturaleza genética o bien se aprenden?
- ¿Qué contenidos consideraréis básicos en un programa de geografía de la etapa secundaria obligatoria?
- ¿En Ciencias Sociales, para qué sirve enseñar a pensar el espacio?
- ¿Debe priorizarse alguna escala (local, regional, mundial) en el tratamiento del espacio geográfico en la enseñanza secundaria?
- ¿Qué función tienen los mapas en la enseñanza de la geografía?

1. EL ESPACIO COMO DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL Y OBJETO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El espacio es un concepto multidisciplinar, de manera que adquiere una concreción propia en cada ámbito del pensamiento científico, por ejemplo: en matemáticas, el espacio es un *conjunto de puntos* y desde la física, se asimila al concepto de *campo* y hace referencia al espacio cósmico. En Ciencias Sociales, el espacio nos remite a los *lugares* donde se desarrollan las actividades humanas y su estudio constituye el objeto básico de la geografía.

El espacio, a la par que el tiempo, son categorías del pensamiento humano que tienen una entidad trascendente en nuestra cosmovisión y por ello se reconocen como ejes organizadores de los contenidos del área de Ciencias Sociales en el marco del saber escolar. Probablemente, esta concepción parte de la categorización que planteó Kant, quien definió a la geografía y a la historia como disciplinas del espacio y el tiempo, respectivamente. El espacio y el tiempo son, pues, categorías del pensamiento humano que abarcan un amplio espectro: desde ámbitos muy cotidianos y vitales, hasta ser objeto de las grandes teorías explicativas del origen y funcionamiento del universo. Espacio y tiempo son entidades mentales, esquemas de orientación y información estratégica que sirven para poner orden y relacionar la realidad que percibimos. De ahí que, al referirnos al espacio en el marco de la didáctica de las Ciencias Sociales, debemos considerarlo en una doble dimensión: por una parte, como conocimiento científico relacionado con el objeto de estudio de la geografía o espacio geográfico y, por otra, como representación que cada persona tiene del espacio y que la lleva a actuar en el espacio de una determinada manera.

Desde las Ciencias Sociales, el saber escolar vinculado a la construcción del concepto de espacio debe facilitar el cambio conceptual de los esquemas personales espaciales para acercarlos, progresivamente, a unos esquemas más expertos, más racionales y críticos. El proceso de enseñanza supondrá la transposición didáctica de los saberes científicos geográficos que puedan ser más funcionales para “pensar el espacio” a finales del siglo XX.

2. LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y “SUS FALSAS DISYUNTIVAS ESPACIALES”

La transposición didáctica de los saberes científicos y la definición de los contenidos escolares es una tarea muy compleja y a cuya dificultad cabe añadir la existencia de concepciones diferentes de la disciplina geográfica y tradiciones distintas del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que se generen muy a menudo falsas disyuntivas sobre qué enseñar y cómo enseñar un contenido determinado. En este caso, haremos referencia a algunas de estas disyuntivas referidas al espacio como saber escolar desde la perspectiva de las Ciencias Sociales.

2.1. ¿Las capacidades espaciales son genéticas o se aprenden?

El problema reside en dilucidar si las personas nacen con unos esquemas prefijados para captar su entorno, o bien la mente humana al nacer es como una página en blanco y es la experiencia la que configura la forma de representación del mundo. Según Kant, el espacio y el tiempo preceden todos los fenómenos y a todas las informaciones experienciales, de manera que supone la existencia de unos “universales cognitivos”, es decir, esquemas mentales de naturaleza genética y comunes a todos los individuos que hacen posible las percepciones y el procesamiento ordenado de la información exterior. Estos planteamientos cognitivos de “esquemas a priori” serán transformados por Piaget, quien desde el campo de la psicología habla de “esquemas evolutivos”.

La teoría genética del desarrollo de los conceptos espaciales planteada por Piaget (Piaget y Inhelder, 1956) ha sido útil y valorada en educación porque proporcionó en su momento un modelo básico, una pauta universal para explicar la construcción de los conceptos espaciales relativos a las propiedades geométricas del espacio. Sintéticamente, lo que Piaget demostró es que, en la mente infantil, se produce una progresiva diferenciación de las propiedades geométricas del espacio siguiendo un proceso evolutivo paralelo al crecimiento del individuo. Este proceso de diferenciación espacial se inicia partiendo de aquellas propiedades globales del espacio independientes de la forma y el tamaño de los objetos, las denominadas “propiedades topológicas”, que hacen referencia a la proximidad (vecindaje, cercano/lejano), la separación y continuidad (frontera, límite, abierto/cerrado, interior/exterior.) y la ordenación (sucesión lineal). Las “propiedades proyectivas” son el segundo grupo de capacidades espaciales que distinguen las mentes infantiles, esto significa que son capaces de imaginar qué aspecto tendrá un objeto visto desde diferentes puntos de vista o ángulos de visión, lo que supone que deben vencer el egocentrismo infantil y provocar en su mente un proceso de descentración espacial, superando la dictadura de su yo perceptivo. Casi en paralelo a las propiedades proyectivas, las mentes infantiles reconocen las *propiedades euclidianas*, basadas en la noción de proporcionalidad y que permiten referenciar el tamaño, las distancias y las direcciones de los objetos en el espacio según una localización y tamaño proporcional a las distancias métricas reales.

Clasificación del proceso de conceptualización espacial		
Estadio	Tipo de mapa	Comentarios
Topológico		Extraordinariamente egocéntrico: los lugares conocidos conectados con la propia casa, solamente icónico, inexistente de escala, dirección, orientación y distancia, "mapa" sin coordinación
Proyectivo I		Todavía fundamentalmente egocéntrico; coordinación parcial y conexión de lugares conocidos, dirección más precisa pero escala y distancia inexactas, carretera en forma de plano pero los edificios icónicos, desarrollo escaso de la perspectiva.
Proyectivo II		Mejor coordinación, más detallada y diferenciada; continuidad de rutas, algún edificio en forma de plano, mejora de la escala, la dirección, la orientación y la distancia, mejor perspectiva.
Euclidiano		Mapa coordinado en abstracto y jerárquicamente integrado; preciso y detallado, precisión aproximada en dirección, orientación, distancia, forma, volumen y escala, mapa en forma cartográfica, apenas símbolos icónicos, leyenda necesaria.

Fuente: Catling 1978. "The child's spatial conception and geographic education", en *Journal of Geography*, vol. 77 n°.1 pp.24-28

Clasificación del proceso de conceptualización espacial (según Catling, 1978)

Estadio	Tipo de mapa	Comentarios
Topológico		Extraordinariamente egocéntrico; los lugares conocidos conectados con la propia casa, solamente icónico, inexistencia de escala, dirección, orientación y distancia, "mapa" sin coordinación.
Proyectivo I		Todavía fundamentalmente egocéntrico; coordinación parcial y conexión de lugares conocidos, dirección más precisa pero escala y distancia inexactas, carretera en forma de plano pero los edificios icónicos, desarrollo escaso de la perspectiva.
Proyectivo II		Mejor coordinación, más detallada y diferenciada; continuidad de rutas, algún edificio en forma de plano, mejora de la escala, la dirección, la orientación y la distancia, mejor perspectiva.
Euclidiano		Mapa coordinado en abstracto y jerárquicamente integrado; preciso y detallado, precisión aproximada en dirección, orientación, distancia, forma, volumen y escala, mapa en forma cartográfica, apenas símbolos icónicos, leyenda necesaria.

Fuente: Catling 1978. «The Child's spatial conception and geographic education», en *Journal of Geography*, Vol. 77, n° 1, pp. 24-28.

Las conclusiones de Piaget y Inhelder han servido de referencia básica para interpretar las representaciones gráficas del espacio geográfico producidas por los alumnos, de manera que muchos autores se han basado en Piaget para diseñar secuencias de actividades espaciales en el marco de las habilidades cartográficas. Sin embargo, actualmente se va abandonando esta reflexión cognitiva de carácter evolutivo, porque si bien no deben negarse unos universales cognitivos de naturaleza evolutiva, cabe reconocer la importancia que tienen en el desarrollo de la competencia espacial de las personas la instrucción, los modelos explicativos, la ayuda o el guiaje que reciben en su experiencia del espacio. Por ejemplo: nuestros alumnos urbanos no saben orientarse mediante las estrellas, pero saben moverse con mucha facilidad en unos grandes almacenes o en los desplazamientos subterráneos en metro; en cambio, un pastor acostumbrado a guiarse por las estrellas se mostraría muy inseguro en ese contexto urbano. La experiencia, el contexto cultural y la instrucción son claves para el desarrollo de las capacidades espaciales.

El contexto cultural condiciona de forma muy considerable las representaciones espaciales y, a su vez, nuestro pensamiento no se representa un espacio ni isótropo ni neutro, es un campo de valores, "donde se produce más bien la transposición de lo imaginario en lo real, que de lo real a lo imaginario" (Moles y Rohmer. 1979 p.39). En este sentido, las tesis de Moles, formuladas desde la psicología social, nos ofrecen una perspectiva distinta que matiza el proceso de cambio en las representaciones mentales del espacio. Según Moles, nuestra concepción del espacio es regida por dos gramáticas básicas, dos sistemas espaciales diferentes. El primer sistema espacial, el espontáneo, es el del Yo como centro del mundo, de ahí que el espacio, como representación personal, está regido por la dictadura de nuestra propia centralidad, tal como decía Piaget. Un segundo sistema es el de la representación cartesiana o el espacio contemplado por un observador externo, que no habita en él, donde todos los puntos tienen la misma consideración a priori; se trata del espacio cartográfico, medible y pretendidamente más objetivo que la representación mental individual.

Estos dos sistemas espaciales, en definitiva, pueden identificarse como la lógica del aprendiz a la hora de pensar el espacio y la lógica del conocimiento científico. La Didáctica de la Geografía trata de ir guiando el proceso de aprendizaje espacial partiendo de la lógica del aprendiz, de forma que suponga la superación progresiva del yo perceptivo para pasar, progresivamente, a la lógica de la ciencia. El problema reside en cómo facilitar ese proceso de superación del yo perceptivo y conseguir un aprendizaje significativo partiendo de la lógica del aprendiz. Con frecuencia, la transposición didáctica del saber geográfico se limita a enseñar, de forma descontextualizada, saberes convencionales como las coordenadas geográficas de latitud y longitud, etc. y variables de representación del espacio geográfico como (escalas o proyecciones) consiguiendo así, como muy bien define M. Clary que, «con el fin de preparar para la vida, se empieza haciendo caso omiso de ella y se aísla al alumno en la torre de marfil de una actividad lógica» (Clary, 1989, 27).

Aprender a pensar el espacio desde la perspectiva constructivista debería llevarnos a superar la dictadura del saber espacial identificado con el saber operacional geométrico y abstracto, deducido de la lógica del convencionalismo científico del lenguaje cartográfico. Para ello se deben tener en cuenta algunos aspectos cognoscitivos fundamentales:

- a) *Hay que situar el proceso de instrucción en la zona de desarrollo próximo*, es decir, un paso más allá del conocimiento espacial en el que el alumno manifiesta una total autonomía. Ello permite presentar aquellos problemas que un alumno puede resolver con la ayuda de un adulto porque dispone de los conocimientos previos necesarios. Las actividades espaciales pueden, pues, anticiparse al dominio cognitivo espontáneo del alumnado.
- b) *Las representaciones espaciales que los alumnos van construyendo forman una red de recepción que condiciona la integración de nuevos conocimientos*. La percepción del espacio que construyen los alumnos pueden presentar errores que dificultan la enseñanza y el aprendizaje de nuevos conocimientos.
- c) *La selección del contenido espacial como saber escolar y su secuenciación a lo largo de la enseñanza deberá tener en cuenta su grado de complejidad, ordenando los contenidos espaciales desde los más perceptivos a los de naturaleza más abstracta*. Esto no debe confundirse con la ordenación concéntrica de lo cercano a lo lejano que acostumbraba a regir como criterio de ordenación del saber escolar en la enseñanza primaria.
- d) *Conviene plantear el saber espacial a partir de situaciones-problemas* que tengan para el alumno un sentido, un valor funcional y que proporcionen un contexto activo de aprendizaje.
- e) Aunque la reconstrucción del conocimiento es un proceso individual, *la instrucción escolar debe considerar la interacción social* como un instrumento básico para facilitar el aprendizaje. De esta manera, aprender a pensar el espacio debe ser fruto del diálogo y del contraste de puntos de vista.

2.2. La disyuntiva sobre el objeto de enseñanza: ¿saber geografía o aprender a ser geógrafo?, ¿aprender a observar el espacio o aprender a pensar el espacio para cambiar la sociedad?

La selección e intencionalidad de lo que se define actualmente como saber escolar espacial, en el área de ciencias sociales, acusa los cambios epistemológicos que se han ido sucediendo en la geografía y que, en mayor o menor grado se han reflejado en las aulas generando una yuxtaposición de enfoques. Los trabajos de Graves (1981), Walford (1981) y de Benejam (1996) ayudan a sintetizar las características de cada enfoque. Se distingue una primera opción que identifica el saber escolar geográfico con el saber enciclopédico; una segunda en la que se priorizan los conocimientos técnicos o habilidades geográficas; una tercera en que la disciplina geográfica es el instrumento para desarrollar capacidades y valores en torno al espacio y, más recientemente, la geografía se plantea cómo enseñar a pensar el espacio para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica.

a) *¿Saber geografía exige una educación de tipo enciclopédico? ¿Cuál es el saber geográfico convencional imprescindible para poder pensar el espacio?*

En muchos casos, el objetivo de la geografía escolar sigue siendo aprender las características de cada parcela del espacio terrestre y tener una información precisa sobre estos los lugares y sus gentes, de manera que los alumnos son considerados cultos si manifiestan una buena base de conocimientos descriptivos. Este enfoque, traducido a saber escolar, refleja una ideología conservadora que identifica el hecho de aprender con acumular información. El espacio geográfico, desde ese punto de vista, se contempla como una entidad absoluta y objetiva, un gran contenedor de la actividad humana, un escenario complejo que hay que ordenar y describir.

Ya en su etimología latina la palabra *spatium* nos remite a aquello que se mide con un paso, haciendo referencia a uno de sus conceptos básicos: la distancia, la extensión. En cambio, si nos referimos a su raíz griega, *choré*, el espacio se corresponde a lugar, la página en blanco donde se desarrolla la acción humana. Así, el espacio como absoluto se resume en la cuadrícula de referencia, es el espacio de los mapas topográficos, el espacio cartesiano organizado en base a las coordenadas geográficas (meridianos y paralelos), regidas por unos valores métricos derivados de un único sistema de medida, en íntima relación con la aplicación de la geometría euclidiana. Este saber geográfico convencional tiene un valor didáctico como marco de referencia, como red de orientación.

La geografía escolar mantiene actualmente esta forma de concebir el espacio, ya que el espacio de los mapas, de la geografía descriptiva es el exponente de una percepción pretendidamente objetiva, que ha vencido la dictadura de la centralidad de cada individuo, que contempla el mundo desde la perspectiva de un observador externo y considera que todos los puntos son equivalentes. El mundo se organiza según un lenguaje espacial convencional que permite calcular distancias, comparar superficies y situar cada lugar en relación a otros lugares. Se trata de un espacio funcional como saber escolar, porque ayuda al proceso de descentración espacial del alumno y permite construir unos esquemas que sirven para ordenar e interrelacionar cualquier información sobre una trama proporcional y convencional, sin duda de gran utilidad. Debatir en clase lo que supone ser ciudadano de la Unión Europea, por ejemplo, nos exigirá representar cuáles son los países que forman esa entidad política. Sin embargo, hoy se cree que este conocimiento espacial de base descriptiva debe considerarse solamente un instrumento que aporta racionalidad a la percepción espacial personal y que ayuda a construir esquemas espaciales previos con los que tratar las situaciones-problema y tomar decisiones espaciales.

b) *¿El objetivo de la Geografía escolar es aprender las técnicas asociadas al conocimiento geográfico?*

Desde una visión neopositivista y tecnicista de la geografía escolar, la enseñanza se proyecta hacia al desarrollo de las técnicas propias del trabajo de un geógrafo como técnico de modelización espacial. Se trata de enseñar las

técnicas cartográficas, de trabajo de campo, de procesamiento estadístico, de deducción de modelos espaciales y, con ellas, priorizar la preparación de los alumnos para integrarlos en las estructuras sociales establecidas y equiparlos con las habilidades necesarias para encontrar un puesto de trabajo. Esta evolución hacia la selección de la base técnica del saber científico como eje prioritario del saber escolar geográfico coincide, según Walford, con el triunfo de la ideología liberal que prima el progreso técnico como motor de la sociedad.

El espacio geográfico, desde esta perspectiva, no hace referencia a lugares concretos, sino más bien al espacio matemático, conceptual y abstracto. Por ejemplo, se considera la distancia según el coste del transporte, según el volumen de población y tipo de servicios, etc. El espacio es medido, es cuantificado e incluso se trata de derivar de esos cálculos modelos generales. Se trata de un espacio que, en el marco de una abstracción, utiliza una u otra geometría según sea el problema que haya que resolver. Mediante la geografía se trata de buscar y definir causas y efectos espaciales, procesos y fenómenos, leyes y regularidades. Desde esta perspectiva neopositivista, la geografía adquiere una componente básicamente analítica y temática.

De esta forma de abordar el espacio geográfico, la geografía escolar ha recogido la traducción gráfica o cartográfica de la información económica y, en muchas ocasiones, ha hecho una simplificación del proceso cuantitativo reduciéndolo a un simple tratamiento estadístico y de iniciación a la cartografía como lenguaje técnico. Este enfoque adolece de un planteamiento en muchas ocasiones descontextualizado, donde el espacio objeto de trabajo es una mera abstracción y la actividad que se plantea a los alumnos contiene una gran proporción de ejercicios matemáticos.

c) *¿Aprender geografía es observar y descubrir espacios?*

El tercer enfoque que cabe reconocerse en la evolución de la geografía escolar se corresponde con la aplicación de enfoques humanistas en la disciplina geográfica y en la educación. Desde el humanismo se considera que el desarrollo de los niños implica un proceso innato y que el conocimiento es una construcción personal. En esta misma línea de pensamiento se desarrolló la geografía de la percepción, (Lynch, 1977; Tuan, 1974; Hart, 1973) que dio un especial valor al estudio de los comportamientos y sentimientos respecto al espacio, es decir, a la geografía personal de los individuos. Desde esta perspectiva, no se considera que la geografía deba ocuparse de formular leyes generales en torno a la organización del territorio sino que el análisis geográfico toma ahora una dimensión cultural y perceptiva.

La aplicación escolar de la percepción personal del espacio se traduce en un gran interés por los mapas mentales o percepciones espaciales que tienen los propios alumnos del espacio geográfico (Muntañola, 1987; Martín, 1989) y por la reflexión sobre las variables que condicionan su forma de verlo, de sentirlo. Al entender la comprensión del espacio humanizado como una construcción subjetiva, la Didáctica de la Geografía propone experiencias enriquecedoras basadas en el interés del alumno y adaptadas a sus capacidades

por lo que el trabajo escolar respecto al espacio se basa preferentemente en la observación directa y en el método por descubrimiento, al tiempo que prioriza las salidas y excursiones.

d) *¿Enseñar geografía para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica?*

Desde una perspectiva crítica, el espacio geográfico se considera un producto social, resultado de las complejas relaciones y decisiones humanas. El espacio deja de ser considerado como un escenario o una entidad abstracta y pretendidamente neutral, para ser considerado un producto histórico, que hay que interpretar y que puede cambiar.

Hoy, en geografía, la orientación radical del nuevo humanismo encuentra sus fundamentos en las bases de la teoría crítica, la influencia del feminismo, del ecologismo y en la defensa de una sociedad solidaria. En educación, ya se han producido propuestas de programas de geografía que tienden a enseñar a pensar el espacio como saber estratégico para educar para el cambio social; un buen ejemplo de ello son los trabajos producidos por Huckle (1988) en el reino Unido y por J. Fien (1992) en Australia.

Los diferentes enfoques comentados no suceden claramente en el tiempo, sino que son tradiciones que se superponen, en los currículos actuales, en los libros de texto y en la misma concepción de la disciplina. Con ello se genera un conflicto, que parece irresoluble, sobre la selección del contenido de la disciplina y el enfoque que se debe dar al saber escolar relacionado con el espacio geográfico. Desde nuestro punto de vista, esta falsa disyuntiva sólo puede resolverse con una opción decidida por la concreción de un saber escolar geográfico que priorice un saber adaptado al momento histórico actual. Esto significa que el enfoque crítico, debe suponer el eje troncal del programa de Geografía en la enseñanza, lo que no implica que los saberes técnicos o instrumentales y la información descriptiva geográfica desaparezcan, sólo supone que deben estar supeditados al contexto de aprendizaje generado a partir de un enfoque crítico.

A continuación reproducimos la síntesis del programa de geografía que propone J. Fien en su *Manifiesto para la enseñanza de la geografía* como una de las concreciones más interesantes de la concepción crítica en la enseñanza de esta disciplina.

MANIFIESTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

CONTENIDOS

1. Conocimientos sobre la cultura y la sociedad propias

- a) *Describir.* Los alumnos deben ser capaces de describir la sociedad y la cultura a la que pertenecen y de situarla en un contexto global.
- b) *Explicar.* Los alumnos deben poder explicar cómo funciona su sociedad y por qué es parecida a unas y diferente de otras.
- c) *Evaluar.* Los alumnos deben poder realizar juicios sobre lo que es valioso o lo que es perjudicial en su propia sociedad y cultura, tanto desde su punto de vista como desde el punto de vista de otros.

2. Conocimientos sobre otras sociedades y otras culturas

- a) *Describir*. Los alumnos deben ser capaces de describir las principales características de determinadas sociedades y culturas diferentes de la suya propia, incluyendo las culturas minoritarias dentro de su propia sociedad.
- b) *Explicar*. Los alumnos deben poder explicar las bases de determinadas sociedades y culturas y la percepción que sus miembros tienen de sí mismos y del mundo.
- c) *Evaluar*. Los alumnos deben ser capaces de enjuiciar otras sociedades y culturas.

3. Conocimientos sobre el medio ambiente

- a) *Describir*. Los alumnos deben poder describir los rasgos geográficos y ecológicos básicos de la Tierra.
- b) *Explicar*. Los alumnos deben poder explicar diferentes puntos de vista sobre las causas de los problemas medioambientales y sobre las medidas a tomar para conseguir el equilibrio ecológico.
- c) *Evaluar*. Los alumnos deben poder opinar sobre enfoques alternativos para resolver los problemas medioambientales y tomar decisiones sobre estilos de vida ecológicamente sostenibles.

4. Conocimientos sobre desarrollo y justicia

- a) *Describir*. Los alumnos deben ser capaces de describir las principales desigualdades mundiales de riqueza y poder, tanto entre y dentro de otros países como en el suyo propio.
- b) *Explicar*. Los alumnos deben poder explicar las causas de las desigualdades y el impacto que tienen sobre la vida de todas las personas.
- c) *Evaluar*. Los alumnos deben poder emitir juicios sobre diferentes maneras de reducir las desigualdades mundiales de riqueza y poder y planificar estrategias, que les impliquen a ellos, para colaborar en la consecución de una sociedad mundial más justa.

5. Conocimientos sobre la paz y el conflicto

- a) *Describir*. Los alumnos deben poder describir las principales características de conflictos interculturales e internacionales recientes y actuales.
- b) *Explicar*. Los alumnos deben poder explicar diferentes puntos de vista sobre las causas y las soluciones de los conflictos.
- c) *Evaluar*. Los alumnos deben poder opinar sobre cómo deberían evitarse o resolverse los conflictos.

6. Conocimientos sobre futuros alternativos

- a) *Describir*. Los alumnos deberían poder describir visiones alternativas del futuro y distinguir entre futuros posibles, probables y preferibles.
- b) *Explicar*. Los alumnos deberían poder explicar el papel de los valores culturales y económicos en la concepción de visiones alternativas del futuro.
- c) *Evaluar*. Los alumnos deben poder opinar sobre qué futuro prefieren y sobre la forma de conseguirlo.

ACTITUDES

7. Curiosidad

Los alumnos deberían estar interesados por saber más sobre el medio ambiente y sobre temas relacionados con la vida en una sociedad multicultural y en un mundo interdependiente.

8. Liberalidad

Los alumnos deberían ser conscientes de sus propios prejuicios y estar dispuestos a cambiar sus ideas y criterios a medida que adquieren una mayor información.

9. Actitud crítica frente a la información

Los alumnos deberían adoptar una actitud constructivamente crítica frente a cualquier fuente de información y frente a los *mass media* en particular.

10. Ética medioambiental

Los alumnos deberían ser conscientes de que los recursos son finitos y estar dispuestos a adoptar costumbres compatibles con el mantenimiento ecológico.

11. Consideración de otras culturas

Los alumnos deberían valorar la vida y el medio ambiente de la gente de otras culturas y tratar de encontrar aspectos que puedan aplicar a su propia vida.

12. Perspectiva global

Los alumnos deberían estar dispuestos a situar sus propias acciones y los acontecimientos y tendencias de su área en un contexto global, además del local o nacional.

13. Justicia y equidad

Los alumnos deberían valorar los principios y procesos “democráticos” a escala local, nacional e internacional.

14. Implicación personal

Los alumnos deberían estar dispuestos a pensar “global” y a actuar “local” para contribuir a la construcción de un mundo mejor.

TÉCNICAS PARA LA ACCIÓN

15. Información

Los alumnos deberían ser capaces de seleccionar y archivar información sobre temas mundiales de publicaciones de diferente tipo y material audiovisual, y deberían poder entrevistar a personas especialistas en los diferentes temas.

16. Juicio crítico

Los alumnos deberían poder criticar las fuentes de información por sus aseveraciones no fundamentadas, prejuicios y opiniones sesgadas, mediante la aplicación de las reglas del pensamiento lógico a las técnicas de análisis, síntesis, aplicación y evaluación.

17. Expresión

Los alumnos deberían poder exponer y explicar sus ideas de diferentes maneras: por escrito, de palabra, en discusiones y conversaciones, y mediante alguna forma de expresión artística.

18. Empatía

Los alumnos deberían poder imaginar los sentimientos y puntos de vista de otras personas, especialmente de personas en situaciones y culturas diferentes de la suya.

19. Sociabilidad

Los alumnos deberían poder expresar sus puntos de vista y sentimientos de manera clara y prudente en la relación con sus compañeros, con sus superiores y con miembros de grupos culturales diferentes al suyo.

20. Aptitudes políticas

Los alumnos deberían poder utilizar su cultura política para influir en las decisiones a nivel local, nacional e internacional.

Fuente: Documents d'Anàlisi Geogràfica. n° 21. año 1992. pp. 85-88

2.3. La disyuntiva en torno a la escala del espacio geográfico objeto de estudio

En el caso de la construcción del conocimiento espacial se presenta normalmente otra disyuntiva a la hora de seleccionar los contenidos del área de ciencias sociales: ¿A qué escala deben estudiarse los fenómenos sociales en la etapa secundaria? ¿Cabe dar preferencia a la escala local, a la escala regional o bien a la global? Respecto a esta falsa disyuntiva hay que considerar dos tipos de argumentos: el propiamente cognitivo y el cultural.

Desde el punto de vista cognitivo, hemos comentado anteriormente que aprender a pensar el espacio supone un proceso de superación del yo perceptivo. Este proceso se ha banalizado en educación traduciendo en programas que comienzan estudiando el entorno físico más próximo al alumnado, para ir ampliando progresivamente el marco espacial, de forma que la escala planetaria no se georreferencia hasta los doce años. Sin embargo, la construcción de las redes mentales espaciales de cada individuo no responde a una evolución lineal, ordenada, concéntrica, que procede de los más cercanos a lo más lejano geográficamente, ya que la proximidad o lejanía psicológica no necesariamente coincide con la distancia métrica.

Además, un niño de los primeros cursos de primaria le resulta más fácil identificar y manejar el globo terráqueo que un mapa del municipio donde vive, dado que tiene unos límites más perceptivos e identificables. Lo sencillo o lo complejo espacialmente no depende de la escala geográfica, más bien está en relación con la legibilidad de la representación, en este caso del mapa, y de la complejidad de los contenidos que son objeto de enseñanza. En este sentido, los currículos han ido introduciendo secuencias que tratan de respetar la complejidad del contenido y puede advertirse como se va superando el esquema concéntrico; sirva de ejemplo el National Curriculum inglés y las propuestas desarrolladas en nuestro país en el marco de la reforma educativa. Sin embargo, en las adaptaciones curriculares realizadas por las diferentes comunidades autónomas, este proceso se ha visto contrareestado por los requerimientos políticos de orientación nacionalista.

La representación del espacio como constructo social está cambiando de forma muy considerable. Ya Y. Lacoste advertía en la década de los 70 que la vida en nuestro contexto cultural hace que el espacio al que accedemos cotidianamente implique, desde la más tierna infancia, una espacialidad diferencial y una representación muy compleja, multiesférica, del espacio. Lacoste lo sintetizaba advirtiendo: «Las prácticas sociales se han convertido más o menos confusamente en multiescalares. Antes se vivía totalmente en un lugar, en un espacio limitado pero bien conocido y continuo. Hoy cada una de nuestras diferentes actividades se inscribe en unas migajas de espacio [...] Si los sonámbulos se desplazan sin saber por qué en un lugar que conocen, nosotros no sabemos dónde estamos en los diferentes lugares donde nos toca estar» (Lacoste, 1977. p.31). Veinte años más tarde, esa espacialidad diferencial y multiescalar se ha convertido en una espacialidad multiesférica interdependiente y en un hiperespacio más virtual que real, producto de una sociedad en la que el paso del

capitalismo monopolista al capitalismo avanzado o de acumulación flexible, se caracteriza por un caos aparente en el que sobresalen las innovaciones tecnológicas y la acelerada circulación del capital. Vivimos en una sociedad donde existe una disociación espacial porque mientras la esfera espacial de la aldea global de producción y circulación cambia vertiginosamente, la esfera del espacio personal, cotidiano o de reproducción y consumo tiene una dinámica mucho más lenta (Harvey, 1989). El postmodernismo, tratando de ser el marco teórico de referencia para explicar esta disociación, plantea entender la realidad del siglo XX a partir de una interpretación contextualizada.

De ahí que para explicar a nuestros alumnos el espacio socio-económico donde viven, será necesario contextualizar los contenidos espaciales en un espacio-tiempo específico, una situación-problema comprensible para ellos y orientada especialmente a favorecer el establecimiento de puentes explicativos que conecten su esfera espacial cotidiana con la esfera de producción y circulación.

Para definir esos contextos espaciales desde donde generar situaciones-problemas propios alternativos partiremos de la especificación en tres ámbitos de lo que entendemos supone la espacialidad social de todo individuo integrado en nuestro contexto cultural. En la vida cotidiana continuamente se toman decisiones espaciales, nos trasladamos de un lugar a otro, decidimos itinerarios, contemplamos paisajes exóticos a través de la televisión, formamos parte de entidades territoriales de escalas muy diferentes (municipio, comunidad autónoma, estado, UE.) en las que hemos de votar y donde las decisiones políticas y económicas nos afectan continuamente. Estas decisiones espaciales son ineludibles, y en muchas ocasiones se producen casi simultáneamente, pero pueden resolverse de forma intuitiva o bien aplicándoles un grado de racionalidad que nos haga ser conscientes de su importancia y favorezca nuestra participación activa en la sociedad.

La complejidad de las distintas situaciones sociales que nos obligan a tomar decisiones de carácter espacial pueden sintetizarse en tres tipos de contextos espaciales:

Cuadro 1: Los contextos espaciales

- *Contextos espaciales vinculados a los desplazamientos físicos y a las decisiones espaciales relativas al espacio de acción del individuo*
 - Situaciones - problema orientadas a facilitar los desplazamientos por el espacio, establecer cual es el itinerario más adecuado, leer planos urbanos, mapas de carreteras, esquemas topológicos como los del metro.
 - Situaciones - problema para colaborar a saber tomar decisiones apropiadas sobre el emplazamiento de actividades económicas, saber interpretar e identificar los problemas de nuestro medio y aprender a saber comunicar propuestas de cambio.
- *Contextos espaciales relacionados con la comprensión de las distintas esferas espaciales de las que formamos parte como ciudadanos inmersos en un determinado ámbito cultural.*
 - Situaciones- problema orientadas a facilitar la comprensión de las diferentes escalas correspondientes a los diferentes conjuntos espaciales de identificación y pertenencia.
 - Situaciones- problema orientadas a conocer los límites territoriales, funciones políticas y económicas de cada ámbito o esfera territorial (municipio, comunidad autónoma, estado, U.E.).
 - Situaciones- problema orientadas a la comprensión de los derechos y deberes que implica ser ciudadano en esas diferentes esferas que a su vez están estrechamente interrelacionadas.
- *Contextos espaciales relacionados con el procesamiento de la información de los mass-media y la construcción de pautas de valoración e implicación en los problemas del mundo contemporáneo.*
 - Situaciones- problema orientadas a contextualizar los pequeños retales del espacio “virtual” donde los conceptos geopolíticos abundan, reflejan teorías explicativas y nos plantean dilemas morales.
 - Situaciones- problema encaminadas a favorecer el análisis riguroso de los acontecimientos, admitiendo diferentes puntos de vista y la negociación y el consenso como vía para la resolución de los conflictos sociales.

3. ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LOS MAPAS EN EL PROCESO DE ENSEÑAR A PENSAR EL ESPACIO?

Ya Aristóteles defendía que no podía existir el pensamiento sin imágenes y, en este sentido, los mapas tienen un gran valor didáctico. Tradicionalmente se ha reconocido e incluso se ha identificado la enseñanza de la geografía con la cartografía de forma que el uso de los mapas en la clase de geografía ha sido una constante, desde los orígenes de esta disciplina escolar. Hoy, la dominancia de la imagen en la comunicación y la revolución tecnológica han banalizado la cartografía y han convertido los mapas en un lenguaje familiar, imprescindible para cualquier ciudadano. El problema didáctico que se plantea respecto al lenguaje cartográfico presenta algunas reflexiones:

a) **La actualización de las fuentes cartográficas en el aula y la forma de tratar la información que facilitan los mapas.**

Si expertos en cartografía nos indican un futuro muy cercano en el que los mapas ya no se presentan en soporte papel, sino mediante imágenes electrónicas en las que el usuario deberá saber elegir la escala, el punto de vista o proyección, la selección de información que el interesa, etc. la tarea de desarrollar habilidades cartográficas debe ir orientada hacia el desarrollo de capacidades para tomar decisiones y escoger entre las opciones que brinda la cartografía interactiva. Por otra parte, la cartografía escolar se basaba fundamentalmente en la información que recogían los atlas, mapas murales y algún mapa topográfico. Los mapas base, hasta ahora identificados como topográficos, dejan de ser documentos de lectura compleja y se tiende a producir mapas base mucho más fáciles de interpretar, incluso su legibilidad viene reforzada por la base fotográfica que tienen. Éste es el caso de los ortofotomapas, donde la corrección y ampliación de una fotografía aérea permite convertirlos en un plano de muy fácil confección y lectura. A estos productos cabe añadir la divulgación de las imágenes satélites tratadas a modo de precisas fotografías del espacio terrestre y la multitud de programas informáticos que configuran todo un universo de sistemas de información geográfica (SIG). Dados estos supuestos, ya no es preciso insistir en que los alumnos comprendan la red de curvas de nivel, ya en desuso como sistema gráfico de isolíneas para representar el relieve, ahora es preferible que adquieran una amplia experiencia en el manejo de todo tipo de fuentes cartográficas de nueva generación, donde la decodificación del color y las texturas son muy importantes para poder discriminar e interpretar adecuadamente y con precisión la información espacial.

b) **Saber utilizar el lenguaje cartográfico de los croquis o esquemas gráficos para facilitar el aprendizaje de conocimientos espaciales.**

La lectura de mapas de todo tipo favorece, sin duda, el aprendizaje de contenidos espaciales, pero conseguir que los alumnos reestructuren sus representaciones espaciales exige un proceso metódico y activo, encaminado a cambiar sus esquemas mentales ya fijados. Para ello, entendemos que el lenguaje gráfico, el croquis o los esquemas espaciales son instrumentos que pueden resultar muy eficaces para favorecer el aprendizaje de naturaleza espacial, siempre que sean los mismos alumnos quienes construyan los esquemas gráficos y sus propios croquis. De hecho, todo mapa supone una esquematización del complejo sistema que identificamos como espacio, por ejemplo, la Península Ibérica puede representarse mediante el sencillo esquema analógico de la piel de toro, con el esquema de las unidades del relieve o bien a través del puzzle de las piezas que forman las diferentes comunidades autónomas, o bien mostrarla como un ejemplo del modelo centro-periferia.

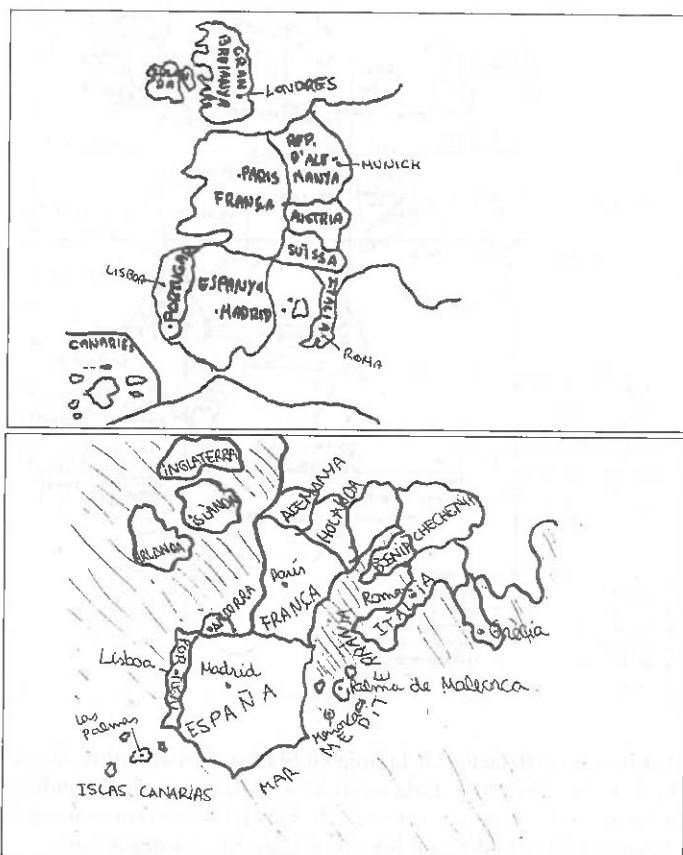
En este sentido, los trabajos del centro Reclus (Clary, 1987, 1995) insisten en considerar los esquemas gráficos, de los que han derivado la técnica y la

simbología propia de los coremas, como un sistema muy eficaz para facilitar la conceptualización espacial. Quizas, sin tener que llegar a la complejidad de la técnica coremática, si cabe considerar la necesidad de que los alumnos representen de forma esquemática y sencilla el espacio geográfico.

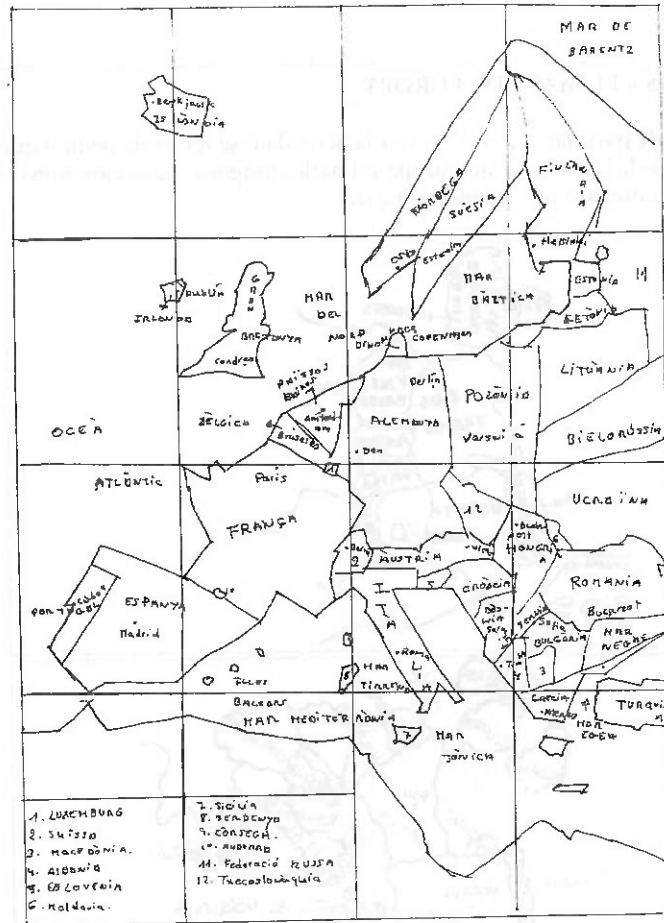
A continuación presentamos una secuencia didáctica de esquematización gráfica planteada para el primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria donde puede observarse cual es el proceso seguido para la confección de un croquis de Europa, cuando el objetivo es que los alumnos consigan mejorar el esquema del mapa político europeo tomando como mapa-base la imagen satélite de Europa..

EL CROQUIS DEL MAPA DE EUROPA

- El punto de partida: Antes de iniciar la actividad, se les había pedido que dibujaran un croquis de los estados de Europa sin darles ninguna indicación previa ni proporcionarles información complementaria.



- La imagen de Europa sin fronteras: Mediante el retroproyector les presentamos la imagen satélite de Europa en la que se puede distinguir con claridad el contorno mar-tierra y con menos precisión el relieve, el curso de los grandes ríos y comparamos su croquis con esta imagen. Se pide a los alumnos que repitan su croquis, pero para ello, apuntamos la necesidad de señalar unos puntos de referencia y la conveniencia de contar con una cuadrícula para poder situar proporcionalmente cada pieza del puzzle europeo en la hoja en blanco sin producir deformaciones muy importantes. Aplicamos una transparencia con la cuadrícula de referencia sobre la imagen de Europa.



- El formateo o formalización de la hoja en blanco: Los alumnos dibujan la misma cuadrícula de la imagen proyectada en su hoja en blanco y en ella indican los vértices de los extremos del contorno costero de Europa. Los vértices son puntos extremos estratégicos relacionados con los cabos y golfos más destacados.

- La **geometrización**, supone unir los vértices mediante una línea recta, formando así un primer nivel de esquema gráfico, aún muy genérico y con graves distorsiones. Seguidamente, deben aplicar un segundo nivel de geometrización, ahora ya perfilando un poco más las formas del contorno continental. La geometrización es necesaria como medio para facilitar la memorización. Los contornos festoneados son lógicamente mucho más difíciles de recordar que la forma de un triángulo, o de un rectángulo.
 - La **figuración**, implica trazar las líneas en el interior del mapa y pintarlo, de manera que responda al objetivo, a la intencionalidad del mapa. En este caso se trataba de las fronteras políticas. Los límites de los estados también se trazan mediante contornos geométricos, pero se indican con un color distinto al del contorno del continente. El proceso de figuración corresponde a la conceptualización propiamente geográfica.
 - La **identificación toponímica** cierra el proceso de elaboración del croquis. Aprenden a colocar correctamente los topónimos.
-

ACTIVIDADES

1. Analiza los currícula de secundaria obligatoria y bachillerato de Ciencias Sociales en lo que respecta al contenido geográfico, atendiendo los ejes de reflexión planteados en este capítulo.

- a) ¿Qué idea de espacio predomina: el espacio como territorio objeto de estudio "per se" o bien el espacio social estudiado como construcción colectiva y cambiante que refleja el funcionamiento de la sociedad que lo organiza?
- b) ¿Cuál es el objetivo de la enseñanza de la geografía: adquirir una cultura geográfica, aprender a ser geógrafo, aprender a observar el espacio, o bien aprender a pensar el espacio para cambiar la sociedad?
- c) ¿Qué contextos espaciales recoge el currículo y cuáles no?
- d) ¿Qué tipo de mapas y qué habilidades cartográficas se plantean como objeto de enseñanza?

2. Compara los ejes de contenido del currículo de ESO de nuestro país con los planteados por J. Fien en el Manifiesto para la enseñanza de la geografía. ¿Qué elementos tienen en común y cuáles os parecen que no se comparten?

CAPÍTULO IX

El tiempo histórico

Joan Pagès

1. Ordena, relaciona y jerarquiza las palabras siguientes, y construye un mapa conceptual del tiempo histórico: evolución, pasado, cronología, simultaneidad, estructura, duración, presente, datación, sincronía, y cambio. Añade aquellas palabras que, en tu opinión, faltan para completar el mapa. Compara tu mapa con otros.

2. Lee, comenta y valora el significado de los párrafos siguientes y relacionalos con tu concepción del tiempo histórico:

– La asunción del pasado hace posible el futuro que precisamente ahora determina mi presente

GOMÀ, F. (1988): *Antropología del temps*. In AA.VV.: *El Temps*. Barcelona. Fundació Caixa de Pensions, 25

– Quien pretende hacerse una idea corriente del tiempo histórico ha de prestar atención a las arrugas de un anciano o a las cicatrices en las que está presente un destino de la vida pasada. O traerá a la memoria la coexistencia de ruinas y nuevas construcciones y contemplará que el manifiesto cambio de estilo de una sucesión espacial de casas le confiere su dimensión temporal de profundidad, o considerará la coexistencia, la subordinación y superposición de medios de transporte diferenciables por su modernidad, en los que se encuentran épocas completas, desde el trineo hasta el avión. Finalmente y ante todo, pensará en todos los conflictos que se reúnen en la sucesión de generaciones de su propia familia o profesión, donde se solapan diferentes ámbitos de experiencia y se entrecruzan distintas perspectivas de futuro. Esta panorámica sugiere ya que no se transfiere inmediatamente la universalidad de un tiempo mensurable de la naturaleza –aunque ésta tenga su propia historia– a un concepto histórico de tiempo.

KOSELLECK, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Paidós, 13

1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Es habitual leer en los textos de didáctica de la historia, y en las investigaciones sobre su enseñanza y su aprendizaje, que uno de los principales problemas del alumnado de la escuela obligatoria es su dificultad para ubicarse y comprender el tiempo histórico. Así lo explicitan, entre otros, los trabajos de Clary y Genin (1991), en Francia, de Proença (1990), en Portugal, o de Trepát (1995) en España. O las investigaciones de Asensio, Pozo y Carretero (1989), de Blas et al. (1993), del Grupo Valladolid (1994), o del italiano Lastrucci (1994). Para Blas et al. (p. 307), por ejemplo, la cronología «sigue siendo el caballo de batalla del aprendizaje histórico. Muchos alumnos no son capaces de identificar los siglos en los que se han producido acontecimientos relevantes o en los que han vivido personajes importantes de la historia de España y de la historia mundial». Para Lastrucci, que analiza los resultados del aprendizaje de la historia de 1.500 alumnos de la escuela superior italiana, los problemas son más graves, si cabe, pues no sólo no dominan la cronología sino que no comprenden los procesos de transformación de naturaleza económica ni poseen aquellos datos específicos para su comprensión.

El interés por investigar las razones de esta situación no es nuevo ni ha decaído. Al contrario, se puede afirmar que es uno de los principales retos de la investigación en didáctica de la historia. Thornton y Vukelick (1989) señalan la existencia en Estados Unidos de más de 250 trabajos, desde la década de los años 20, dedicados a investigar el aprendizaje del tiempo. ¿Por qué resulta tan difícil aprender el tiempo histórico?, ¿por qué existen estos problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia? Podemos señalar diferentes tipos de problemas en la comprensión del tiempo histórico y en la enseñanza de la historia. Un primer problema es una consecuencia de la indefinición del propio concepto en la enseñanza o su identificación exclusivamente con la cronología. ¿Qué entendemos por tiempo en la enseñanza de la historia?, ¿cómo relacionamos el tiempo vivido, el tiempo social, y el tiempo histórico? Este primer problema, de naturaleza epistemológica y didáctica, pues, nos remite a la historiografía y a la transposición del saber científico en saber escolar, genera otros muchos que se plasman en la selección y secuencia de los contenidos, en las relaciones entre la conciencia de temporalidad que posee el alumnado y el concepto de tiempo que queremos enseñar, etc. Sin embargo, también denota – y este sería una segunda razón – un problema de naturaleza axiológica –¿para qué hemos de enseñar el tiempo histórico?, ¿para qué han de aprender los alumnos a situarse en el tiempo?– que nos remite al análisis sociológico y al problema de las finalidades de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Finalmente, el tercer tipo de problemas tiene relación con lo que sabemos sobre cómo construyen los niños y los adolescentes la temporalidad, y el papel que en esta construcción tiene la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

1.1. La concepción hegemónica de la historia y del tiempo histórico en la enseñanza

Como es sabido, la palabra historia se utiliza tanto para hablar del pasado como para referirse a su reconstrucción y a su interpretación. Y también, a la memoria o al recuerdo de lo que ha sucedido, o a pequeños relatos o situaciones que se desarrollan en forma de secuencia (las historias en minúscula). Todas estas interpretaciones de la palabra historia son diferentes aunque comparten características comunes y están muy interrelacionadas.

En la enseñanza de la historia existe, sin embargo, una tendencia abusiva a identificar lo que ha pasado con su reconstrucción e interpretación. Esta tendencia también se da cuando se realiza divulgación histórica a través de otros medios como el cine, la novela histórica, o cuando se utiliza el pasado con fines políticos partidistas del presente. La permanencia de esta tendencia es una consecuencia de la persistencia del positivismo en la historia escolar y en la divulgación histórica. La confusión entre el pasado y su interpretación es especialmente grave en la enseñanza obligatoria porque la persona que aprende no dispone frecuentemente del bagaje intelectual suficiente para saber que el pasado que conocemos y estudiamos no es el pasado tal como sucedió, sino una interpretación realizada desde el presente y para el presente.

Las síntesis históricas a las que tienen acceso los alumnos de la enseñanza obligatoria a través de los libros de texto y de otros materiales curriculares evidencian esta confusión. Los conocimientos históricos escolares reflejan, sin embargo, un punto de vista, una tendencia, un paradigma, la visión de una escuela historiográfica concreta que casi nunca se explicita previamente. Las relaciones entre el conocimiento histórico tal como lo concibe la historiografía y el conocimiento histórico escolar deberían ir presididas de una clarificación de los supuestos de los que parte la selección del pasado que se considera que han de aprender los alumnos. Estos supuestos deberían, además, estar en consonancia con las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje que se preconizan.

Los hechos históricos se presentan en muchos libros de texto como hechos naturales, objetivos, que han sido narrados y descritos por los historiadores de la manera más ajustada posible a lo que sucedió según lo transmiten las fuentes documentales existentes. Ésta es la concepción que se tiene del hecho histórico desde el positivismo, concepción íntimamente relacionada con la del tiempo histórico. El tiempo histórico es entendido como un tiempo externo a los hechos, objetivo, que actúa de manera lineal, acumulativa. El tiempo histórico es para el positivismo el tiempo de la medida, de la cronología. Para los críticos del positivismo, el tiempo y el hecho histórico son objetos construidos por el historiador, que debe explicitar las reglas y los propósitos de su construcción. Entendidos de esta manera no es posible establecer de forma definitiva, absoluta, la naturaleza de un hecho histórico, ni su temporalidad, ya que ambos podrán ser repensados y reinterpretados por cada generación.

En la enseñanza de la historia se trata de que los alumnos comprendan que los hechos históricos, y su temporalidad son construcciones hechas por los his-

toriadores y que estos mismos pueden ser contruidos e interpretados de manera diferente por otros historiadores y por los ciudadanos. En consecuencia, la enseñanza de la historia supone implicarles en la aventura del saber y del saber hacer propio del trabajo historiográfico, y, en esta aventura, la construcción de la temporalidad es fundamental. Sin embargo, la concepción histórica del positivismo es reacia a los requisitos de la transposición didáctica porque entiende que el conocimiento histórico debe presentarse de manera holística, repetitiva –los mismos temas van siendo estudiados una y otra vez a lo largo de las distintas etapas y cursos sin establecer una jerarquización conceptual clara–, y desde un enfoque preferentemente eurocéntrico y nacionalista.

Esta concepción educativa de la historia escolar está profundamente arraigada en amplios sectores sociales, profesionales y, sobre todo, en los poderes públicos, especialmente los conservadores, y en la industria editorial de libros de texto, por lo que se manifiesta de manera recurrente en todos los debates generados a raíz de cualquier propuesta de cambio curricular. Así ha ocurrido recientemente en los Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, y otros países de nuestro entorno. Las palabras pronunciadas por la Sra. Ministra de Educación y Cultura (Aguirre, 1996) en la Real Academia de la Historia son un exponente de la naturaleza de esta posición, y de lo que se esconde detrás de una determinada concepción educativa de la enseñanza de la historia:

Una de las más sutiles pero más letales formas de utilización política de la Historia reside precisamente en su supresión, en la eliminación progresiva de su presencia en los planes de estudio escolares. Desaparecidos o deformados los puntos de referencia históricos de los ciudadanos, éstos se someten con mucha mayor facilidad a la manipulación y son menos libres.

Y esto, por desgracia, es lo que ha sucedido en nuestro país y frente a lo cual el Gobierno está firmemente decidido a actuar. Cada español al nacer es heredero de un patrimonio cultural e histórico que nadie tiene derecho a arrebatarle. [...]

Pero lo más grave –sin que el delirante léxico pedagógico al uso sea cosa de poca importancia– es la escasez de contenidos históricos en la enseñanza que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria *sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio César o sobre Felipe II.*

En la enseñanza obligatoria la historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea por no decir lisa y llanamente del mundo actual. La cronología, a la que se ha definido con acierto como el esqueleto de la Historia, brilla por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales (Aguirre, 1996, 3 . La cursiva es nuestra).

Los argumentos no son nuevos ni, por supuesto, originales. Autoridades políticas de distintos países han utilizado razonamientos semejantes. Pero, en ningún caso, han ido más allá de insistir en más de lo mismo, de proponer una enseñanza de la historia basada en los grandes personajes y en algunos hechos

supuestamente más relevantes del pasado, sin analizar las consecuencias que esta concepción tiene para el aprendizaje de la historia y de la temporalidad en el alumnado ni proponer alternativas razonables a la misma. Algunas de estas consecuencias han sido señaladas, entre otros autores, por Maestro (1993) y por Le Pellec y Marcos-Álvarez (1991). Para estas últimas autoras, una de las principales causas de la comprensión del tiempo histórico por el alumnado tiene relación con el valor que se otorga a los distintos contenidos, su secuencia, y los tiempos reales que en la programación, y en la enseñanza, se dedican a su estudio. Así,

si la Revolución francesa duró diez años (tiempo histórico), y el tiempo de su estudio en segundo es de 18 horas, los alumnos perciben este módulo como muy pesado (dura dos meses...). Al contrario, la Revolución industrial que para algunos historiadores duró un siglo, se estudia en 12 horas; y que decir del Antiguo Régimen (muchos siglos estudiados en ocho horas...). Se entiende así fácilmente las dificultades que pueden tener los alumnos para comprender las diferentes temporalidades! Es por esto que la esencia misma de la enseñanza de la historia (sus relaciones con el tiempo) es tan difícil de comprender...(Le Pellec/Marcos-Álvarez, 1991, 111. Traducción del francés).

El problema tiene, pues, relación con el valor educativo que se otorga a la historia en el currículo. La historia concebida como transmisión de los valores tradicionales y conservadores, ha sido y es dominante en la mayoría de países del mundo (Ferro, 1981). Esto se justifica por la necesidad de integrar a los estudiantes en el sistema de valores hegemónicos, y tiene en el patriotismo y en el nacionalismo un marco de referencia ideológico permanente. La tendencia actual a enseñar más historia nacional, y más historia cronológica, encuentra su justificación en estas ideologías. El positivismo ofrece un modelo oficial de historia escolar de cada país, que cambia en función de las circunstancias, pero que mantiene la misma finalidad: moldear la conciencia colectiva de la sociedad y la conciencia temporal de la ciudadanía. Frente a ella, se han levantado, y se siguen levantando, otras voces que, aunque minoritarias, pretenden dignificar el conocimiento histórico escolar y convertirlo en un instrumento al servicio de la democracia y de la participación ciudadana. Mientras que para los primeros, la enseñanza de la historia es un fin en sí mismo, que se enmascara con señuelos de tipo cultural, identitario, o propedéutico, para estos últimos ha de ser un medio para ubicar al alumnado en su presente y permitirle intervenir en la construcción de su futuro personal y social.

Esta segunda posición se inspira en las aportaciones de la Escuela de los Annales, de la Nueva Historia y del Materialismo Histórico, y piensa los contenidos del currículo en función del alumno, de sus necesidades, y de las necesidades y problemas sociales a los que deberá enfrentarse. Es una historia basada en los problemas de la vida, que ha de permitir a los estudiantes pensar y aprender el pasado a la luz de los problemas del presente. Para Dewey (1985, 149 y 155), uno de sus primeros valedores, «la segregación que mata la vitalidad de la

historia consiste en separarla de las formas y de los intereses de la vida social del presente. El pasado como pasado ya no es más cosa nuestra. [...] El punto de partida verdadero de la historia siempre es una situación presente problemática».

El valor educativo de la enseñanza de la historia determina, en cualquier circunstancia, la concepción de la temporalidad, la selección y secuencia de los contenidos, y las orientaciones o prescripciones para su enseñanza y su aprendizaje. Es decir, la naturaleza del conocimiento histórico escolar y su epistemología de referencia, el protagonismo del profesorado en la toma de decisiones en las fases pre-activa y activa de la enseñanza con todo lo que ello conlleva, la concepción del aprendizaje de la que se parte y el papel que se otorga al alumnado en la construcción de sus saberes. La coherencia entre estos aspectos es fundamental para alcanzar los fines propuestos, y, entre ellos, el aprendizaje de un tipo u otro de temporalidad.

Desde la racionalidad crítica, y desde el constructivismo social, entendemos que es posible ir más allá de los hechos concretos y de los grandes personajes, y seleccionar los contenidos históricos a través de principios y de conceptos clave susceptibles de ser aplicados a hechos, problemas, conflictos, etc. de diversa índole, acaecidos en nuestro mundo y en otras civilizaciones, como ejemplificaremos más adelante en nuestra propuesta para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y de los hechos históricos. En un sentido parecido empiezan a aparecer, tanto en España como en otros países, propuestas de desarrollo curricular nucleadas alrededor de grandes principios. Sirva como ejemplo la propuesta de Prats (1996) de seleccionar los contenidos a partir de cuatro aspectos comunes a todos los acontecimientos y épocas históricas: el tiempo y los ritmos del cambio; el estudio de acontecimientos, personajes y hechos históricos; la idea de cambio y continuidad en el devenir histórico; y la explicación multicausal de los hechos del pasado.

1.2. La investigación educativa sobre el aprendizaje del tiempo histórico y la adquisición de la conciencia de temporalidad

La coherencia de la concepción positivista de la enseñanza de la historia es absoluta cuando propone: un saber dado objetivo, una enseñanza centrada en el profesor y un aprendizaje memorístico y repetitivo. Los resultados son sobradamente conocidos. En cambio, desde la segunda posición no se ha hallado aún una plena coherencia entre el saber, su enseñanza y su aprendizaje. Y ello por distintas razones: una primera, tiene relación con la manera como se han introducido en el currículo y en la enseñanza contenidos procedentes de otros paradigmas historiográficos; otra, con los resultados y las consecuencias de una determinada línea de investigación psicológica sobre el aprendizaje del tiempo histórico.

En el currículo de historia de muchos países se han introducido contenidos procedentes de otras escuelas historiográficas, en especial de la Escuela de los

Annales y de la Nueva Historia, y muchos currícula alternativos se han inspirado, asimismo, en concepciones procedentes del materialismo histórico. Por tanto, el paradigma positivista podría, si nos atendemos a los documentos curriculares, estar en crisis. Sin embargo, desde un punto de vista educativo, de la enseñanza y aprendizaje, estos contenidos se han convertido en contenidos más propios de la racionalidad positivista que de las racionalidades epistemológicas que los han creado, porque han sido enseñados y aprendidos de la misma manera que los contenidos propiamente positivistas, con lo cual la concepción, de la temporalidad, por ejemplo, de estas escuelas historiográficas ha adquirido la misma forma educativa que la temporalidad positivista y ha generado el mismo tipo de aprendizajes.

Esta situación se debe, en parte, a que la investigación sobre el aprendizaje del tiempo histórico señalaba que la historia no podía ser enseñada hasta la adolescencia y, por tanto, no indicaba al profesorado alternativas posibles para enseñar de manera adecuada el tiempo histórico y la historia. Antes al contrario, desaconsejaba su enseñanza. Ésta ha sido una de las principales consecuencias de la investigación psicológica del aprendizaje del tiempo histórico que, además, explica la pervivencia de la concepción positivista de su enseñanza. Los discípulos de Piaget, al entender que la comprensión e interpretación del pasado es esencialmente un proceso cognitivo, investigaron el desarrollo de la comprensión histórica y temporal de los estudiantes en relación con su propuesta de estadios de desarrollo (Downey y Levstik, 1991). Así, la aplicación de los estadios del pensamiento preoperacional, operacional concreto y operacional formal de Piaget a la investigación sobre el aprendizaje del tiempo condujo a establecer subestadios relacionados con dicha adquisición por parte de los niños y los adolescentes. Una de las propuestas más detalladas la realizó Godin (1959; ver Zaccaria, 1982; Pozo, 1985). Las investigaciones posteriores de, entre otros, Jahoda (1963), Peel (1972), y en especial Hallam (1983), confirmaron y ratificaron, que era imposible aprender historia hasta la adolescencia. En consonancia con estas investigaciones, Proença (1990) distingue las cuatro etapas siguientes en la adquisición del concepto de tiempo: a los ocho años aproximadamente, se adquiere la noción de pasado, a los once se es capaz de tener una correcta comprensión de nuestro sistema de medir el tiempo, a los trece se percibe la dinámica de algunas líneas de evolución cronológica, y hacia los dieciséis se adquiere la madurez para la comprensión del tiempo histórico. Esta autora concluye: «Estudios hechos en el sentido de verificar si es posible desarrollar y anticipar la comprensión del tiempo histórico por los alumnos, demuestran que este aprendizaje depende en mayor medida de la madurez intelectual en general que de cualquier enseñanza específica» (1990, 71).

Revisiones posteriores de las investigaciones sobre el aprendizaje del tiempo histórico (por ejemplo, Thornton y Vukelich, 1988; Wineburg, 1996) han discutido las aportaciones de la investigación de naturaleza piagetiana y han llegado a otro tipo de conclusiones, en las que se niega que la adquisición de la temporalidad dependa del desarrollo y de la madurez cognitiva. Hoy, aún a pesar de que se sigue sabiendo poco sobre cómo aprenden historia los niños y

los jóvenes (Vukelich y Thornton, 1990), se pone el énfasis en la simultaneidad de los procesos de comprensión de la historia y del tiempo histórico, y en la importancia de su enseñanza escolar. La revisión de las investigaciones sobre el aprendizaje del tiempo realizada por Thornton y Vukelich sugiere que los niños de siete años ya dominan determinadas categorías temporales históricas (por ejemplo, ordenar correctamente una secuencia de las edades de los miembros de una familia). Por ello proponen cuatro fases en la enseñanza de la comprensión temporal (1990, 23):

- entre los tres y cinco años los niños pueden realizar secuencias de acontecimientos intra e interpersonales,
- entre los seis y ocho pueden utilizar la numeración histórica para representar el pasado,
- entre los nueve y los once identifican períodos de tiempo (por ejemplo, el periodo colonial, la revolución, la Guerra Civil, etc.), y
- entre los doce y los catorce pueden elaborar períodos temporales utilizando términos como década y siglo, y relacionando años con sus siglos respectivos.

La crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje de la historia ha generado otras investigaciones y propuestas alternativas. Así, por ejemplo, Booth (1987) discute la viabilidad de la aplicación a la enseñanza de la historia de las etapas de desarrollo de Piaget, y de las conclusiones de Hallam, y propone una enseñanza de la historia centrada en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes que parta, necesariamente, de la determinación de la naturaleza particular de la disciplina, de su estructura. Este autor demostró en sus investigaciones sobre la capacidad de los estudiantes de 11 a 16 años para operar y pensar históricamente, que esta capacidad depende mucho más de los contenidos y de los métodos de enseñanza que del desarrollo o la madurez de los estudiantes. También Patane y Tomarchio (1988), en Italia, han llegado a conclusiones parecidas.

Por otro lado, los programas de investigación que han surgido a raíz de la «revolución cognitiva» (Wineburg, 1996) están reflejando el vigor de las nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la historia y del tiempo histórico (por ejemplo, Carretero y Voss, ed. 1994). Tal vez, una de las primeras consecuencias de este vigor se halle en la nueva manera de conceptualizar la adquisición de la conciencia de temporalidad.

Efectivamente, hoy nadie discute que la experiencia de tiempo se adquiere desde el nacimiento, en el interior del grupo y de la colectividad, en contacto con las personas y las cosas. De esta experiencia emana una cierta conciencia de temporalidad –de percepción mental del tiempo, el tiempo psicológico– que cambia y se modifica con la edad y con nuevas experiencias. Lo habitual es que esta conciencia se vaya adquiriendo de forma espontánea e intuitiva aunque esté inmersa dentro de un tiempo social que la enmarca, la contextualiza y la explica.

La evidencia de la existencia de una conciencia de temporalidad en los niños, en los jóvenes y en los adultos ha sido puesta de manifiesto por muchos investigadores (por ejemplo, Gasparini, 1986; Jedlowski, 1986; Ramos, ed., 1992). En realidad, la temporalidad es un elemento socializador al que las generaciones adultas someten a todas las personas desde que nacen. La propia vida genera imágenes y representaciones mentales de los escenarios sociales de los que formamos parte. Estos escenarios sociales se caracterizan por su doble dimensión espacial y temporal, pero también por las acciones, funciones o roles que tenemos en ellos. Adquieren significados diversos según los elementos de carácter personal e interpersonal que los componen, y según su objeto y su intención (Pontecorvo, 1986).

Las imágenes y representaciones de los acontecimientos cotidianos son el primer conocimiento organizado, en forma de secuencia, de narrativa, de los alumnos. El crecimiento cognitivo de los alumnos se construye a partir de estas imágenes creadas a través de su experiencia social y cultural en situaciones reales y de la asunción de los sistemas simbólicos de la sociedad en la que vive. Por ello, el análisis de los contextos sociales en los que se mueve el alumno es un referente obligado para saber cómo ha construido su temporalidad y cómo puede pasar de esta representación del tiempo vivido a la comprensión del tiempo social y del tiempo histórico.

Sin embargo, el tiempo vivido y su representación, y el tiempo social o el tiempo histórico son cosas diferentes. Para Pozo, entre el tiempo vivido y el tiempo histórico existen, al menos, dos diferencias importantes. El tiempo vivido se construye a través de nuestras vivencias, mientras que el tiempo histórico se construye a través de referencias distantes, a las que no hemos asistido personalmente. El tiempo vivido es siempre una construcción subjetiva, «cargada de significado emocional», mientras que el tiempo histórico es de carácter colectivo y se ocupa de «duraciones, sucesiones y cambios en hechos sociales» (1985, 6). Sin embargo, existen también notables paralelismos entre uno y otro. Pozo señala que ambos se dividen en pasado, presente y futuro, recurren a unidades matemáticas de medida y en ambos se producen cambios. Moniot (1993) apunta que los historiadores hacen, de entrada, como todo el mundo: medir el tiempo, ordenarlo y darle sentido.

¿Dónde está, pues, la dificultad para comprender el tiempo histórico, para aprender historia? Sin duda, en la necesidad de definir con precisión qué entendemos por tiempo histórico en el currículo escolar y en la práctica, qué variables priorizamos, cuándo y cómo las enseñamos y cómo pretendemos que aprendan los alumnos a partir de la constatación de que ya poseen una conciencia de temporalidad.

2. UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO

Una de las primeras, y principales, dificultades de la enseñanza y del aprendizaje del tiempo histórico reside en su propia definición y en la determinación

de las variables que incluye. El tiempo social y el tiempo histórico son dos constructos culturales creados para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir humano. Son conceptos sinónimos aunque tienen aplicaciones diferentes según los utilicen los historiadores u otros científicos sociales (antropólogos, sociólogos, economistas, etc.). A efectos educativos, creemos que es posible enseñarlos y aprenderlos como partes de un todo, pues ambos constituyen el eje vertebrador de la educación de la temporalidad.

Dentro de la historiografía la reflexión sobre el tiempo histórico no ha constituido una línea de trabajo y de investigación, especialmente privilegiada, aunque de manera inevitable aparece como una constante de cualquier escuela historiográfica. Desde las aportaciones de Braudel (1968) han aparecido trabajos muy importantes y ha aumentado el interés por el tema. Hoy es habitual que las obras de historiografía dediquen un apartado al análisis de la problemática del tiempo histórico. Algunos historiadores proponen, incluso, definiciones del concepto. Arostegui, por ejemplo, sugiere como primera aproximación, la siguiente definición:

tiempo es la denotación del cambio con arreglo a una cadencia de lo anterior y lo posterior, que en principio es posible medir y que en las realidades socio-históricas es un ingrediente esencial de su identidad, pues tales realidades no quedan enteramente determinadas en su materialidad si no son remitidas a una posición temporal (1995,179).

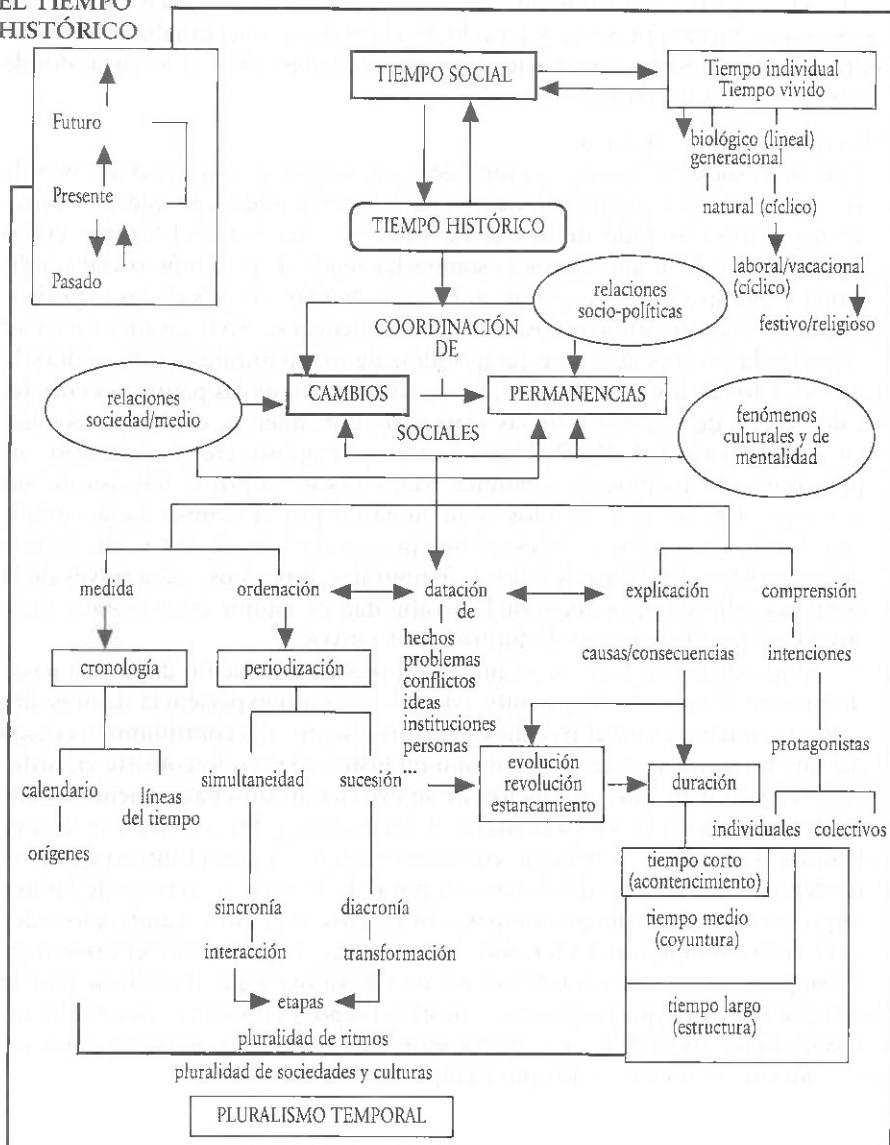
El tiempo histórico, según este historiador, se manifiesta a través de tres tipos de categorías, cada una de las cuales tiene funciones específicas, pero que una sin la otra ni tendrían sentido ni permitirían hacer del tiempo una “entidad empírica”.

La explicación del tiempo histórico empieza por la determinación del sentido exacto de la *cronología*, el tiempo de la historia en relación al tiempo astronómico. Tiene luego que pasar a determinaciones del tiempo más sutiles y más precisas. El *tiempo interno*, el marcado por los acontecimientos, se refleja en el tiempo diferencial. El tiempo en este sentido tiene que ver con las *regularidades* y con las *rupturas* en el desarrollo de las sociedades. Y, por fin, llega al terreno de la *periodización* histórica, de la fijación de épocas en el devenir de la humanidad, lo que equivale ahora al intento de establecer un concepto de *espacio de inteligibilidad* de los procesos históricos (Arostegui, 1995, 217).

La reflexión epistemológica sobre la naturaleza del tiempo histórico es un requisito fundamental para la selección de los contenidos históricos, y en concreto, para determinar qué se debe enseñar y qué deben aprender los alumnos sobre él. Nuestra propuesta se fundamenta en las aportaciones de Braudel (1968), Vilar (1980), Pomian (1984), Ariès (1986), Demoulin y Valéry (ed.) (1991) y otros autores que han reflexionado sobre el tiempo histórico y su enseñanza (por ejemplo, Mattozzi, 1986, 1988, 1990, 1991; Guibert, 1994). Pretende aplicar a la enseñanza la idea de Koselleck (1993) de que el historiador investi-

ga el pasado desde el conocimiento de lo que ocurrió después, es decir, desde el presente, el “futuro del pasado”, y, en consecuencia, desde una posición privilegiada en relación con los protagonistas y los hechos que investiga, pues, conoce como acabó la historia. Esta concepción, puede permitir al alumno establecer constantes relaciones entre el pasado y el presente, y aprender con mayor eficacia los mecanismos que rigen la temporalidad histórica.

EL TIEMPO HISTÓRICO



El mapa anterior incluye las principales variables de lo que entendemos constituye la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y de la historia:

En el mapa aparecen desplegados aquellos conceptos y aquellas variables que ha de aprender el alumno para ubicarse en su vida y en su mundo y en los parámetros temporales que caracterizan su sociedad. Esto supone adquirir conciencia de la existencia de un tiempo que viene del pasado y se proyecta inevitablemente hacia el futuro, y en el que su vida y su tiempo personal adquieren significación. La interrelación entre tiempo vivido y tiempo social en su triple dimensión de futuro, presente y pasado, es clave para conceptualizar correctamente el tiempo histórico en sociedades desarrolladas como la nuestra, donde el tiempo se ha convertido en un valor al alza.

a) Pasado, presente y futuro

El tiempo social es por definición histórico, ya que se conforma a través de la relación dialéctica entre lo que ya ha sido –el pasado–, lo que es –el presente– como resultado de lo que ha sido, y lo que será –el futuro– como consecuencia de lo que somos y estamos haciendo. Este tiempo social condiciona el tiempo vivido y su representación mental a través de las experiencias a las que nos sometemos como consecuencia de vivir en una sociedad organizada a través de pautas temporales, algunas naturales (como el día y la noche, y los ciclos estacionales), pero, sobre todo, de las pautas sociales (el valor social de la edad y de las etapas del crecimiento, el tiempo escolar, laboral y vacacional, el calendario festivo y religioso, etc. y, el tiempo impuesto por los medios de comunicación, en especial por la televisión). Sin embargo, a la vez que estamos condicionados por el tiempo social, somos también agentes constructores de tiempo, sea a través de la socialización y de la aceptación acrítica de valores temporales impuestos, sea a través de la contrasocialización, es decir, de la posibilidad de asumir críticamente nuestro rol en la construcción de futuros alternativos.

El sentido de tiempo que se adquiere a través de la relación dialéctica pasado/presente/futuro ha de permitir entender nuestra experiencia de presente como un puente entre el pasado y el futuro, dentro del continuum histórico del que formamos parte. Este continuum histórico no sólo consiste en ordenar y clasificar hechos en función de su evolución, sino básicamente en entender las causas y las consecuencias de los hechos, y de las transformaciones habidas o actuales, en relación con otros tiempos, y con el futuro que pretendemos construir. La débil base temporal del presente, etérea y de límites imprecisos, necesita del pasado para concretarse y adquirir significado, pues es el único tiempo que ya ha sido. Sin embargo, el pasado sin el presente y sin su proyección hacia el futuro carecería de valor ya que la explicación y la comprensión de lo que ha pasado –construidas por el presente– es siempre un resultado de los problemas y de los interrogantes que las personas y las sociedades tienen sobre su propio tiempo y sobre su futuro.

b) Cambio y permanencia

El tiempo social, el tiempo histórico, ilustra y torna comprensibles los cambios generados en el interior de cada sociedad. La enseñanza de la historia ha de explicar, en primer lugar, la relación de las sociedades con su duración temporal, es decir, con el proceso de transformación social en la multiplicidad de sus aspectos. Efectivamente, el tiempo es una relación creada para coordinar y dar sentido a los cambios producidos en cada sociedad, en cada cultura, en cada civilización. La aceleración del tiempo, que caracteriza nuestra sociedad, es una consecuencia de la rapidez y de la velocidad con que se producen los cambios en numerosos ordenes de la vida social y, en especial, en el dominio de la tecnología y de la información. La incompreensión de esta aceleración pueden conducir a la pérdida de la coherencia temporal, al desarraigo y la marginación, que puede y debe, evitarse a través de la enseñanza de la temporalidad, es decir, contrastando y analizando los fundamentos de la conciencia del tiempo vivido con el conocimiento sobre el tiempo generado por las ciencias sociales y la historia.

Este conocimiento científico del tiempo es el resultado de los trabajos y de las investigaciones realizadas para comprender y explicar los cambios operados en las sociedades humanas en su devenir, desde el pasado más alejado hasta el presente. Los cambios y las continuidades o permanencias producidos en el pasado han creado el tiempo social presente. Un tiempo que, en función de los distintos componentes sociales y de las relaciones producidas entre ellos, es diferente en cada sociedad y en cada cultura, a la vez que se manifiesta de forma plural dentro de cada sociedad como consecuencia de la existencia de fenómenos de distinta naturaleza, con ritmos evolutivos propios. En este sentido no se puede hablar de la existencia de un único tiempo social, monolítico y homogéneo que vaya más allá de su dimensión cuantitativa, cronológica –los calendarios–, también diferente entre culturas (Ricoeur et al. 1979), sino que es necesario considerar la existencia de una pluralidad de tiempos como reflejo de los cambios en los diferentes fenómenos que coexisten en cada sociedad.

Esta coexistencia de ritmos evolutivos, perfectamente detectables en cualquier sociedad, y las interacciones que entre ellos se producen, provocan el cambio social –o las permanencias–, cambio que será tan complejo como lo sean las sociedades a las que se refiera, o los fenómenos sobre los que actúe (relaciones con el medio, relaciones sociales, económicas o políticas, fenómenos de cultura y de mentalidad), y las relaciones que se establezcan entre ellos. El tiempo social, el tiempo histórico, es, por tanto, el resultado del cambio social que, a su vez, es la consecuencia de la evolución de una pluralidad de fenómenos que en el interior de cada sociedad conviven simultáneamente, interactúan o se ignoran momentáneamente, se transforman o permanecen, se aceleran o se estancan.

El tiempo histórico ordena y explica el conjunto de cambios que se produjeron en el seno de una sociedad, y la modificaron, la hicieron evolucionar. Pero también da sentido a las permanencias, a aquellos fenómenos más irreductibles al cambio que actúan como constantes inalterables a las transformaciones que se producen a su alrededor. Para Sánchez,

las pervivencias suponen otro fenómeno histórico muy importante; lo constituyen esas partes de la civilización de raíces hondas, correspondientes al mundo de las mentalidades, de las religiones, de las étnias, que, tras períodos de aparente letargo, estallan súbitamente [...]. Hay que volver a llamar la atención sobre el fenómeno de las permanencias puesto que éstas existen, y con más vigor de lo que podíamos sospechar tras la dramática realidad del despertar potente de esos estratos colectivos que vivimos en nuestros días. Los comportamientos atávicos, los hábitos inveterados están ahí, tercios, en el fondo del subconsciente de una sociedad. Y es importante no escamotear a nuestros alumnas y alumnos ese hecho para que tomen conciencia de él y de los factores que lo conforman, lo mantienen y lo agudizan. El cambio, eje fundamental de la historia, no debe dejar relegada esa otra realidad (1995, 110).

c) La explicación y la comprensión de los cambios y de las permanencias: la duración

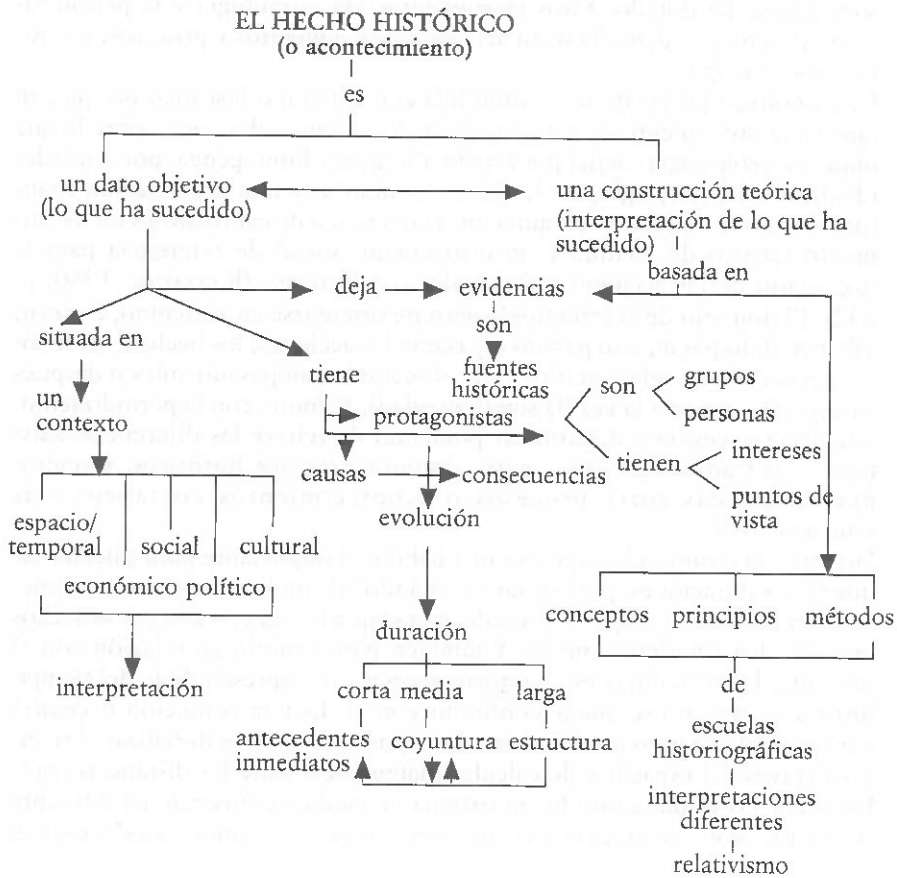
La historia intenta comprender y explicar cómo y por qué se han producido los cambios y qué papel han jugado en ellos sus protagonistas y por qué. Busca los antecedentes de los cambios, las interrelaciones entre los fenómenos afectados por los mismos, y establece sus ritmos y sus duraciones.

Para la comprensión del tiempo histórico es imprescindible conocer la duración de los distintos fenómenos que tienen lugar en el seno de una sociedad, de un colectivo humano. Siguiendo las aportaciones de Braudel (1968) se pueden establecer tres tipos de duraciones cuyas diferencias no son de tipo cuantitativo, cronológico, sino cualitativas, aunque tienen representaciones cronológicas distintas. Las que corresponden a hechos y fenómenos de corta duración, a los acontecimientos, al *tiempo corto* de la vida de las personas. Las que corresponden a la larga duración, al *tiempo largo* de las sociedades, a sus estructuras, que se escapan de la percepción de los contemporáneos. Y, finalmente, y entre las dos, las que corresponden al *tiempo medio* de las coyunturas, unos tiempos más largos que los tiempos de los acontecimientos, a los que incluyen y explican, pero mucho más cortos que los tiempos de las estructuras.

Los fenómenos sociales vividos y percibidos directamente por las personas son fenómenos de corta duración, acontecimientos de cualquier tipo. Toda sociedad ha estado y está sometida a una sucesión de acontecimientos, pero no ha sido hasta la actualidad que los acontecimientos de corta duración se han convertido en un elemento fundamental de la temporalidad al ser dados a conocer y al ser interpretados, desde los medios de comunicación de masas. Este hecho, junto a la propia fugacidad de los acontecimientos, ha ocasionado una cierta pérdida de coherencia temporal. Curiosamente, los acontecimientos constituyen la base de la enseñanza de la historia escolar. ¿Por qué no han constituido un elemento clave en la formación del tiempo histórico del alumnado? En palabras de P. Pagès porque

en la medida en que se otorgaba al acontecimiento entidad y contenido histórico por sí mismo, en la medida en que la historia *événementielle* se fijaba únicamente en la singularidad del acontecimiento político, sin relacionarlo con fenómenos estructurales de más larga duración, ese tipo de historia carecía absolutamente de sentido. [...] El acontecimiento [...] sólo sería históricamente inteligible en relación con la sociedad que lo produce, y sólo así se explicaría su inmediata historización (1983, 245).

El acontecimiento, como hecho histórico singular, único e irrepetible, ha de ser, en gran medida, el punto de partida de la enseñanza de la historia y de la formación de la temporalidad, pero para ello ha de ser planteado desde una perspectiva más global, más general de lo que lo hace la historia tradicional. El acontecimiento debe servir para ejemplificar un comportamiento o un fenómeno social cuyas raíces y causas hay que buscar en cambios más profundos, y más alejados, a veces en el tiempo de las estructuras, a veces en el de las coyunturas. Por ello, creemos necesario que los hechos se planteen en su complejidad temporal, y conceptual, facilitando a los alumnos su reconstrucción e interpretación a través de las relaciones que aparecen en el siguiente mapa:



La capacidad de distinguir los ritmos y los niveles de la duración se puede considerar como uno de los objetivos fundamentales del aprendizaje del tiempo histórico. Es, en cierto sentido, la culminación del conocimiento histórico, el dominio de la historicidad y de la temporalidad. Ello es así porque supone que el alumno es capaz de situar los acontecimientos puntuales y característicos de la cotidianidad, del tiempo corto, en una perspectiva temporal alejada, de diferenciar los hechos puntuales y relacionarlos con los factores coyunturales y estructurales dentro de los cuales se insertan y adquieren sentido, de analizar causas y consecuencias, de comprender las intenciones de sus protagonistas. Asimismo, supone conocer los mecanismos conceptuales y metodológicos que utilizan los historiadores para construir los hechos a través de sus evidencias, y saberlos utilizar críticamente para construir su propia interpretación.

d) Mediciones y clasificaciones: la cronología y la periodización.

Una condición fundamental para comprender el tiempo histórico y el cambio social es el dominio de los mecanismos temporales con los que cada sociedad se ha dotado. Estos instrumentos –la cronología y la periodización– permiten ordenar la secuencia de acontecimientos y procesos, y clasificarlos en etapas.

La cronología no puede ser confundida con el tiempo histórico porque, en tanto que instrumento de medida, no explica demasiadas cosas sobre lo que mide. La cronología «actúa por repetición igual y homogénea, por unidades idénticas (día, año, siglo, etc.), en un continuo, con una acumulación cuantitativa que se traduce en un aumento matemático de cantidad. Es un instrumento técnico de medida y un instrumento social de referencia para la regulación de las acciones individuales y colectivas» (Ragazzini, 1980, p. 232). El dominio de la cronología permite orientarse en el tiempo, es decir, saber cuándo pasan, han pasado o pasarán las acciones, los hechos, los fenómenos sociales, y relacionarlos entre sí según hayan pasado antes o después (sucesión) o pasen a la vez (la simultaneidad). Permite, con la periodización, establecer sucesiones diacrónicas poniendo de relieve las diferencias existente –las transformaciones– entre distintos procesos históricos, y sincrónicas históricas entre procesos o acontecimientos coetáneos –las interrelaciones.

Dominar la cronología es poseer una habilidad importante para calcular las diferentes duraciones, para situar “el cuándo” de un hecho o de un fenómeno en relación con el que lo precede, con el que lo sigue, o con otros hechos que suceden simultáneamente. Y también para situarlo en relación con el presente. La cronología es el soporte necesario e imprescindible del tiempo histórico, pero no se puede confundir con él. Es una condición necesaria para entenderlo pero no suficiente. Es la posibilidad de materializar el tiempo a través del espacio y de calcular matemáticamente las distancias entre los hechos o su duración. Es un sistema de medida convencional diferente para cada gran civilización que, por sus condiciones “anormales” desde el

punto de vista del cálculo matemático y de la lógica (inicio de los calendarios y las cronologías), hace falta ser enseñado a los alumnos, aunque no existan evidencias de que su representación en líneas del tiempo sea suficiente para comprender la temporalidad de los fenómenos medidos (Thorn-ton y Vukelich, 1988).

Sobre la cronología se ha de calcular la duración matemática de los hechos y de los fenómenos sociales, con la relatividad que implica la inexistencia de tiempos absolutos, se ha de relativizar la importancia del presente y se ha de descubrir su profundidad histórica. Pero también se ha de construir un modelo de periodización que permita identificar las divisiones que se han creado para diferenciar las formaciones sociales del pasado, las etapas y las épocas en que se ha dividido la historia y poder establecer una continuidad temporal entre ellas. La cronología actúa así como soporte de la periodización. La periodización, desde el punto de vista educativo, es un elemento indispensable para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades. Pero también es un elemento problemático porque el propio hecho de periodizar supone poner límites, establecer fronteras entre los cambios y sus duraciones. Esto no es fácil ni para los propios historiadores, porque la existencia de ritmos evolutivos diferentes en el interior de cada sociedad, y entre ellas, hace que cualquier periodización difícilmente pueda generalizarse para el conjunto de la humanidad e incluso para colectivos sociales afines (Ferro, 1991). La periodización más habitual de la historia escolar se ha basado en fechas y acontecimientos concretos de la historia político-militar. Las etapas y los períodos históricos se iniciaban y terminaban en una fecha concreta que podía corresponder a una batalla, al inicio y al final de un reinado, a una revolución política o al final de un imperio. Esta concepción ha sido cuestionada ya hace tiempo en el campo de la historiografía, y se han hecho intentos de articular nuevas formas de periodización más flexibles y acordes con la realidad de los cambios sociales.

Periodizar es individualizar una serie de aspectos de un proceso social, diferentes de los que existían antes y de los que existirán después. Entendida de esta manera, la periodización debe enseñarse partiendo de las características más generales y sencillas de los grandes cambios producidos en el pasado, para avanzar progresivamente hacia la descripción, el análisis, y la comparación de cambios más concretos y complejos que se han dado dentro de aquellos (Pagès, 1989). La visión sincrónica que se deriva de esta construcción ha de ser completada con una visión más diacrónica de las transformaciones producidas en ámbitos o fenómenos particulares con su propio ritmo evolutivo, al estilo de la periodización en historia del arte o de la literatura, pero también de cualquier otro fenómeno, sea de orden general (la evolución económica, del poder político o de la población), o más concreta (la energía, el hábitat o los medios de transporte).

Para construir y aprender cualquier periodización se han de utilizar unos cuantos elementos significativos como puntos de referencia (hechos, problemas, conflictos o personajes): son las fechas. Las fechas no son más que

un medio, una referencia obligada en la construcción de la cronología y de un sistema de periodización. No se han de identificar con el verdadero conocimiento histórico, como hace el positivismo, sino que son hitos, mojones, dentro de un período más extenso. Las fechas se hallan en el inicio del proceso, pero en realidad son el final, la conclusión, del conocimiento histórico que de él tenemos, en tanto que ejemplifican un período o resumen y sintetizan una interrelación bastante complicada de muchos fenómenos sociales de diferente origen.

Desde las nuevas perspectivas historiográficas e incluso didácticas, se hace difícil mantener la creencia de que las fechas concretas y la cronología justifican la división de la historia ya que la característica del cambio social y de la transición, de un periodo o de una etapa a otra, nunca se produce en un solo momento sino que es el resultado de una evolución más o menos larga. Hoy no se puede considerar que el conocimiento histórico se base exclusivamente en saber cuándo pasó tal fenómeno o qué pasó en tal fecha, sino que lo que caracteriza el conocimiento histórico es el proceso y el contexto que explica la fecha, el acontecimiento, que utilizamos como referencia cronológica para comprender su temporalidad.

ACTIVIDADES

1. El currículo de historia inglés propone una secuencia en diez niveles de dificultad para el desarrollo de la habilidad de describir y explicar el cambio histórico y la causalidad y analizar diferentes características de situaciones históricas. Los niveles deben ser alcanzados a lo largo de cuatro etapas, o estadios, que corresponden a alumnos y alumnas de las siguientes edades: estadio 1 (6-7 años), estadio 2 (8-11 años), estadio 3 (12-14 años) y estadio 4 (15-16 años).

Observa la relación entre niveles, estadios y habilidades a alcanzar por parte del alumnado.

Nivel	Estadio	Habilidades
1	1	a) Situar una secuencia de acontecimientos de una historia del pasado b) Razonar sus propias acciones
2	1/2	a) Situar objetos familiares en un orden cronológico b) Sugerir razones para explicar por qué la gente en el pasado actuaba como actuaba c) Identificar diferencias entre el presente y el pasado
3	1/2	a) Describir cambios durante un periodo de tiempo b) Exponer las razones de un acontecimiento histórico o de una evolución c) Identificar diferencias entre períodos históricos

4	2/3/4	a) Reconocer que en el tiempo, simultáneamente, algunas cosas cambian y otras perduran b) Saber que los acontecimientos históricos tienen más de una causa y de una consecuencia c) Describir diferentes características de un período histórico
5	2/3/4	a) Distinguir diferentes tipos de cambios históricos b) Identificar diferentes tipos de causas y consecuencias c) Relacionar diferentes características de una situación histórica
6	3/4	a) Saber que el cambio y el progreso no son la misma cosa b) Reconocer que las causas y las consecuencias pueden variar en importancia c) Describir las diferentes ideas y actitudes de la gente en una situación histórica
7	3/4	a) Saber que las razones de un cambio pueden ser complejas b) Relacionar las diferentes causas de un hecho histórico c) Saber que las diferentes ideas y actitudes de la gente se relacionan a menudo con sus circunstancias
8	4	a) Explicar la importancia relativa de las diferentes causas de un acontecimiento b) Comprender la diversidad de ideas, actitudes y circunstancias de la gente en complejas situaciones históricas
9	4	a) Saber relacionar las causas, los motivos y las consecuencias b) Explicar por qué las personas no comparten necesariamente las ideas y las actitudes de los grupos y las sociedades a las que pertenecen
10	4	a) Saber los problemas que supone la descripción, análisis y explicación de complejas situaciones históricas

Fuente: Department of Education and Science (1991): *History in the National Curriculum (England)*. HMSO.

Comprueba en el Instituto qué habilidades han alcanzado los alumnos y las alumnas del grupo donde realizas el practicum y cuáles no. Para averiguarlo diseña algunas actividades concretas del estadio al que pertenecen los alumnos de la clase y llévalas a la práctica. Analiza los resultados y averigua las razones que los explican. ¿Tienen alguna relación con lo dicho sobre la concepción de la historia y del tiempo histórico?, ¿por qué?

2. Comprueba mediante un pequeño test parecido al que encontrarás a continuación, pero adaptado a la programación del curso o del ciclo, qué valoración hacen los alumnos de los distintos temas históricos. Relacionalo con el

tiempo real dedicado a su enseñanza. A la vista de los resultados, ¿crees que son ciertas o falsas las apreciaciones de Le Pellec y Marcos-Alvárez citadas en el capítulo? ¿Por qué?

TEMAS	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
1. La prehistoria: de la caza a la agricultura				
2. Las primeras civilizaciones y las colonizaciones				
3. Roma: los orígenes de la civilización europea				
4. Los orígenes de la Edad Media y el Islam				
5. El feudalismo				
6. La Baja Edad Media: el renacimiento de las ciudades				
7. Los descubrimientos geográficos				
8. El absolutismo				
9. Europa en el siglo XVIII y la Ilustración				
10. Las revoluciones políticas: La Revolución Francesa				
11. La revolución Industrial				
12. La creación de los estados-nación				
13. El movimiento obrero				
14. El imperialismo y la Primera Guerra Mundial				
15. La Revolución Rusa				
16. La Guerra Civil Española				
17. La Segunda Guerra Mundial				
18. Un mundo dividido en bloques				
19. Los conflictos actuales				

1. No me acuerdo, me aburrí/ 2. Me acuerdo poco, no tenía mucho interés/ 3. Me acuerdo bastante, fue interesante/ 4. Me acuerdo bien, fue muy interesante

3. Analiza el contenido de una lección de historia de un libro de texto de secundaria o bachillerato aplicando los mapas conceptuales sobre el tiempo histórico y el hecho histórico que aparece en el capítulo. ¿Qué aspectos se desarrollan?, ¿cuáles no?, ¿cómo podrías incorporarlos?, ¿a qué conclusiones has llegado en relación con la concepción de la historia y del tiempo histórico?

4. Programa una actividad didáctica sobre el estudio de un hecho histórico utilizando todos los elementos del mapa conceptual del capítulo. Llévala a la práctica y valora sus resultados. ¿Qué cambios introducirías?, ¿por qué?

CAPÍTULO X

Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales

Joan Pagès

La profesora Armento (1996) propone para el desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales un modelo conceptual, que adaptamos a la situación española, basado en las tres dimensiones siguientes:

- a) Los aspectos del desarrollo profesional: la formación inicial del futuro profesor.
- b) Los factores contextuales relevantes de naturaleza socio-política, cultural y económica.
- c) Las interacciones entre profesores, estudiantes y el currículo de ciencias sociales.

En la exposición de cada una de estas dimensiones se formula una serie de preguntas que plantea como posibles temas de investigación. A partir de tu experiencia como estudiante de profesor de ciencias sociales, elabora un breve informe sobre algunas de las preguntas que se formula Armento:

- ¿Qué ha cambiado, y cómo, de tus creencias, tu conocimiento y tu concepción sobre ser profesor o profesora de ciencias sociales?, ¿por qué?
- ¿Qué papel ha tenido en el cambio – si se ha producido– la programación de Didáctica de las Ciencias Sociales y la relación teoría-práctica?, ¿por qué?
- ¿Cómo valoras ahora, y por qué, la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria?
- ¿Qué crees que es necesario investigar sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo de ciencias sociales para preparar mejor a los futuros profesores?, ¿por qué?

Compara tu informe:

- a) Con otros informes.
- b) Con los resultados de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales que se presentan en este capítulo.

1. LA SITUACIÓN ACTUAL

La investigación educativa ha dedicado poca atención a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales por lo que se conoce muy poco de lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende ciencias sociales. En la mayoría de revisiones sobre la investigación realizada se afirma desconocer lo que ocurre cuando se desarrolla el currículo en la práctica, y qué relaciones existen entre lo que el currículo propone y lo que realmente consigue. Esta situación, común en todos los países occidentales, contrasta con la existencia de una rica y abundante producción de propuestas y materiales curriculares, y de consejos –de orientaciones didácticas– sobre cómo los profesores deberían enseñar ciencias sociales.

El desconocimiento de lo que ocurre en la práctica no ha sido, ni es, considerado como un factor clave para modificar o cambiar el currículo desde las administraciones educativas, por lo que puede afirmarse que la mayoría de propuestas curriculares se han realizado, y se realizan, sin tener en cuenta la realidad que pretenden modificar. Esta situación, sin embargo, está empezando a cambiar gracias a la aparición de algunas líneas de investigación centradas en el profesor y en las representaciones y los aprendizajes del alumnado.

Las revisiones más recientes de la investigación educativa sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (por ejemplo, Armento, 1986 y 1991, y Brophy, 1993 a y b) ofrecen una visión optimista de los últimos hallazgos, señalan la necesidad de profundizar en los problemas de la práctica, y creen que en la medida que éstos se den a conocer al profesorado, la investigación podrá convertirse en un instrumento al servicio de quienes quieran modificarla y transformarla.

El contraste entre los resultados de las revisiones realizadas por Armento sobre la producción investigadora entre los años 1973-1983, y entre esta última fecha y principios de la década de los noventa, ilustra este optimismo. También es un síntoma de este optimismo la cada vez más importante producción de tesis doctorales centradas en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje realizadas en España en la actual década. Armento (1991) bautiza con el nombre de «revolución tranquila» los cambios de orientación producidos en la investigación educativa sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en los Estados Unidos desde mediados de la década de los ochenta. Los atribuye, entre otras, a las siguientes razones: la crisis de la investigación positivista y su lenta, pero continuada, sustitución por las tradiciones interpretativa y crítica; la nueva conceptualización del papel del profesorado en el desarrollo del currículo; y la sustitución de las investigaciones cuantitativas, basadas en muestras muy amplias, por las investigaciones cualitativas basadas en situaciones prácticas muy concretas.

Por su parte, Brophy (1993 b) revisa el estado de la investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales, la compara con el estado del currículo, y señala aquellos aspectos que deberían constituir las principales líneas de la investigación para dar respuesta a los problemas de la práctica. Cree que la in-

investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales aún está en su infancia, y coincide con otros autores en la necesidad de profundizar en su conocimiento a través de los estudios de caso y del pensamiento y la práctica del profesor. Presenta el estado del currículo de ciencias sociales analizando los siguientes aspectos: a) los propósitos o metas de la enseñanza de las ciencias sociales; b) la selección y secuencia del contenidos; c) la características de una enseñanza eficaz en ciencias sociales; y d) la evaluación.

Sobre los propósitos o metas de la enseñanza de las ciencias sociales, destaca el debate entre los partidarios de su carácter socializador y los de su carácter contrasocializador, y los aspectos que intervienen en la determinación de las finalidades que cada profesor pretende alcanzar en sus clases concretas (desde sus creencias, gustos o aficiones hasta los intereses de los estudiantes), señalando como problema la subjetividad de algunos de estos aspectos y sus posibles consecuencias.

En relación con la selección y secuencia de los contenidos plantea, como problemas, el grado de apertura o cerrazón del currículo que se presenta a los profesores, las competencias que han de poseer para desarrollarlo, y las repercusiones de los estadios de desarrollo piagetianos y del conductismo en la secuencia de los contenidos.

Brophy analiza las características que, según los resultados de la investigación, pueden determinar una enseñanza eficaz y señala los tres problemas más importantes en este ámbito: la contraposición entre una enseñanza basada en la cantidad o en la calidad de los aprendizajes, la controversia sobre la dimensión moral o ética de la enseñanza, y el debate entre integración o interdisciplinariedad y disciplinariedad.

Finalmente, y en lo que se refiere a la evaluación, considera que éste es uno de los aspectos menos estudiados por la investigación dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales. Señala como problemas y aspectos para investigar la evaluación de programas, la eficacia y la calidad de la participación de los estudiantes en su aprendizaje, más que los resultados del mismo, y la necesidad de contrastar los informes de los profesores con la observación de sus clases pues la clave de los resultados no está en el producto sino en el proceso.

La investigación actual pretende dar respuesta a estos problemas desde un enfoque globalizador en el que se consideran simultáneamente la enseñanza y el profesor, los contenidos, y el alumnado con sus representaciones previas y su aprendizaje. Por ello, se apuesta por una metodología basada en los estudios de caso. Los estudios de caso permiten conceptualizar y analizar los procesos incluidos en el trabajo cotidiano de una clase. Incluyen no sólo las conductas observables, sino también la planificación, el pensamiento y la toma de decisiones por parte del profesor antes, durante y después de la interacción con los estudiantes (Brophy, 1993 b). Utilizan todo tipo de instrumentos desde la observación participante a las entrevistas al profesorado y a los estudiantes hasta el análisis de las producciones de éstos o de los materiales curriculares utilizados por alumnos y profesores.

Los estudios de casos se basan en el enfoque etnográfico que entiende que los comportamientos y las creencias de las personas forman parte de un sistema único y deben ser estudiados holísticamente (White, 1986). La investigación educativa etnográfica es de naturaleza inductiva, lo cual no ha impedido a quienes la han utilizado desde la racionalidad crítica, analizar la práctica dentro de contextos sociales y políticos, espacios y tiempos, más amplios, que los de las cuatro paredes del aula.

Por ello, los estudios de caso permiten analizar cómo construyen y utilizan su conocimiento los profesores y los estudiantes en situaciones prácticas, y de dónde proceden sus saberes y sus creencias. Además, al presentar sus resultados convenientemente contextualizados desde todos los puntos de vista posibles y al presentarlos de manera descriptiva e interpretativa, sin evaluarlos o juzgarlos, los estudios de caso pueden actuar como espejos para que otros profesores o estudiantes de profesor se sitúen ante ellos y comparen sus propias prácticas, o sus creencias, con las prácticas descritas y reflexionen sobre sus semejanzas y sus diferencias (White, 1986; Blanco, 1992).

Por todas estas razones, los estudios de caso pueden ser un valioso instrumento para la formación de los profesores, pues, entre otros objetivos, permiten presentar ejemplos de clases y profesores concretos con sus aciertos y sus problemas. Permiten analizar las concepciones de los profesores sobre los contenidos y las finalidades de su enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre los métodos de enseñanza y los materiales utilizados, etc. Permiten saber cómo aprenden los alumnos, qué problemas tienen y cómo los resuelven, cómo utilizan los materiales curriculares o qué papel tienen sus representaciones cuando se sitúan ante los conocimientos. En definitiva, acercan mucho más a los problemas de la práctica que los discursos teóricos sobre el currículo, los métodos de enseñanza o las teorías y problemas del aprendizaje presentados de manera abstracta o descontextualizada. Banks y Parker (1992) opinan que aunque los datos que existen de estudios de casos son escasos y a menudo conflictivos, pueden ayudar a definir la naturaleza del conocimiento base de los profesores y, en consecuencia, pueden ser muy útiles para la formación del profesorado.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES

La evidencia según la cual en cualquier contexto, en cualquier situación educativa, el currículo es moldeado y modificado por las decisiones que, consciente o inconscientemente, toma el profesor están plenamente asumidas por la investigación educativa desde que Jackson, en 1968, publicó su obra *Life in classrooms*. Estas decisiones afectan, en mayor o menor grado, a todos y cada uno de los componentes del currículo y convierten al profesor, en última instancia, en el diseñador más importante y eficaz del mismo, en el controlador del currículo.

A través de la enseñanza, el profesor transmite un modelo de sociedad y de persona en función de unos determinados valores; selecciona y ordena unos

hechos, unos conceptos, unas teorías y unos procedimientos; plantea unas determinadas actividades con las cuales sus alumnos asimilarán los valores, los hechos, los conceptos, etc. y evalúa de una determinada manera su aprendizaje. En la práctica, el profesor toma las mismas decisiones que han tomado los diseñadores del currículo, pero las concreta en un sentido u otro y les da significado en función de su práctica y de sus creencias, de su pensamiento y de su conocimiento, y del contexto en el que trabaja.

Para comprender lo que sucede en las aulas durante la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, es necesario conocer las teorías que guían las acciones de los profesores como prácticos, es decir, los principios y las creencias que les mueven a tomar unas determinadas decisiones y a actuar de una determinada manera. Los profesores han de tomar conciencia y han de hacer explícitas sus propias creencias si quieren convertirse en prácticos reflexivos. Sólo a partir de la comprensión de la naturaleza de sus acciones, el profesor podrá iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica que podrá conducirle a su mejora. El cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor hace y piensa.

Las aportaciones de la investigación sobre la práctica y sobre el pensamiento del profesor son fundamentales para comprender lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende Geografía, Historia y Ciencias Sociales. El protagonismo del profesor y la naturaleza de sus decisiones son tan importantes que es fundamental capacitarle, desde la formación inicial y permanente, en los conocimientos y en los instrumentos para que lo pueda ejercer con conocimiento de causa.

Hoy la investigación sobre el pensamiento del profesor pone el énfasis en la práctica ya que se considera que, a través de ella, se puede conseguir detectar y comprender los principios y las teorías que la explican. La finalidad de la investigación ha de ser ayudar a los profesores no sólo a observar su propia práctica sino también a reconocer y juzgar los principios y las creencias básicas que les conducen a enseñar lo que enseñan y a hacerlo de la manera como lo hacen. En definitiva, el objetivo es ayudar a los profesores a comprender cómo construyen sus propias realidades.

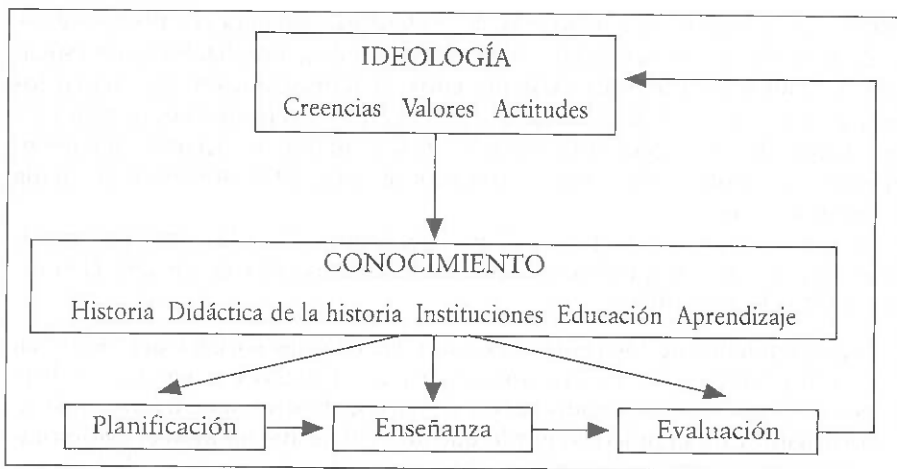
Las investigaciones sobre el pensamiento y la práctica de los profesores de ciencias sociales han sido clasificadas por Thornton (1991a) en tres ámbitos –el del significado de las ciencias sociales, el de la planificación y el de la enseñanza–, a pesar de que en la práctica actúan de manera totalmente interdependiente. En su revisión de las investigaciones sobre el pensamiento y la práctica del profesor de ciencias sociales, Thornton (1991a) considera que el profesor es siempre un controlador (*gatekeeper*) del currículo, que toma decisiones curriculares e instructivas. En la práctica, las decisiones curriculares –los objetivos y las experiencias para alcanzarlos– y las decisiones instructivas –cómo enseñar– son interactivas y están condicionadas por el marco de referencia que cada profesor posee. Este marco de referencia está formado por una perspectiva individual, por teorías implícitas y por el conocimiento personal adquirido a lo largo de su vida y se refiere a la concepción de la sociedad, a la naturaleza del conocimiento disciplinar y a la naturaleza del pensamiento.

El marco de referencia determina el significado que el profesor da a las ciencias sociales –los propósitos y las finalidades de su enseñanza– y, en consecuencia, a la planificación y la instrucción. La hipótesis básica de Thornton para analizar la función controladora del profesor, parte de los principios de la racionalidad crítica y consiste en considerar que el conocimiento se construye socialmente, es decir, que depende de contextos sociales e históricos. Por tanto, para saber cómo actúa el profesor es necesario averiguar cuáles son sus influencias contextuales y cómo éstas afectan las decisiones que toma.

2.1. Las concepciones del profesorado acerca del significado de las ciencias sociales y de su enseñanza

La mayoría de investigaciones realizadas pretenden averiguar las concepciones del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y sus orígenes, sobre su conocimiento, su interpretación y su valoración de las disciplinas sociales, y sobre la incidencia de estas concepciones en la programación y en la enseñanza. Algunas –las menos– lo hacen sin necesidad de conocer el grado de concordancia o coherencia entre el pensamiento y la práctica; la mayoría, en cambio, parte de la práctica para indagar las teorías de los profesores y reconstruir las decisiones que han tomado en ella. Intentan buscar el grado de coherencia entre la acción y el pensamiento. La mayor parte de investigaciones se centran en el pensamiento del profesor de historia de secundaria si bien también existen algunas –muchas menos– sobre el profesor de geografía.

Algunos investigadores como John (1991) han utilizado un modelo para representar el origen de las ideas de los profesores y analizarlas desde la práctica. Para este autor, el conocimiento base y la ideología de los profesores de historia están directamente relacionados con su planificación y su enseñanza interactiva. En su modelo destaca el peso de la ideología en la formación de su conocimiento y en las decisiones que toma al programar, enseñar y evaluar, así como en su interacción en la práctica.



Fuente: John, 1991:11

La metodología habitual en estas investigaciones consiste en estudios de caso. En ellos se realizan entrevistas al profesorado y a veces al alumnado, observaciones en las aulas, se pasan cuestionarios, se estudian documentos y materiales curriculares, etc. Los resultados se describen y se interpretan en función del contexto.

Del conjunto de investigaciones realizadas destacan las de Evans (1988, 1989, 1990 y 1993) sobre las concepciones de los profesores de historia de secundaria en los Estados Unidos. Este investigador exploró: a) las concepciones de los profesores y de los estudiantes sobre la historia y las relaciones que existen entre ambas; b) las concepciones sobre la historia predominantes en los profesores de ciencias sociales y c) las concepciones de los profesores en función de su ideología, el currículo y las opiniones de los estudiantes. En sus investigaciones, Evans estableció una tipología de profesores en función de cinco variables: los objetivos de la enseñanza de la historia, el modelo de interpretación del pasado, la potencialidad generalizadora de la historia, el estilo de enseñanza y los antecedentes de los profesores. Las interrelaciones entre las variables anteriores le llevaron a establecer la siguiente clasificación de la profesores de historia: el narrador de historias, el historiador científico, el reformista, el filósofo cósmico y el ecléctico.

Otras investigaciones sobre las concepciones de la historia del profesorado de secundaria han sido realizadas por Patrick (1990), Guimerà (1992) y Galindo (1996). También se ha investigado el pensamiento del profesor en situaciones más concretas como la enseñanza de determinados temas (Wineburg y Wilson, 1991), y la influencia de su formación y de su experiencia en sus concepciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales (Palonsky, 1993). La influencia de la formación recibida en la concepción de la geografía ha sido estudiada por Douzant (1993) a través de una investigación cuantitativa basada en una amplia

muestra de ciudadanos y ciudadanas, de profesores en general, de profesores de geografía e historia de secundaria y de profesores de geografía. En su investigación se evidencia el abismo existente entre la representación que tienen los geógrafos y la que tienen los no geógrafos (incluidos los profesores en general y buena parte de los de geografía e historia de secundaria, licenciados fundamentalmente en historia) sobre la geografía a consecuencia de la formación recibida por unos y otros.

En resumen, los resultados de las investigaciones sobre las concepciones de las ciencias sociales del profesorado pueden sintetizarse en tres aspectos (Thornton, 1991a; Evans, 1993):

- El pensamiento de los profesores sobre las ciencias sociales determina en gran medida la toma de decisiones sobre el currículo y la enseñanza. Este pensamiento es el resultado de sus creencias, de sus conocimientos, de su formación y de su práctica, por lo que no es el mismo en todo el profesorado sino que existen concepciones diferentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales.
- El pensamiento del profesor influye en la planificación y en el currículo que realmente se imparte en clase. Se manifiestan en la selección del contenido y en los métodos de enseñanza utilizados en el aula, e influye, de alguna manera, en las concepciones de los estudiantes sobre las ciencias sociales aunque no modifica sus creencias sobre la sociedad.
- La mayoría de los profesores tienen una gran libertad en la práctica para definir las ciencias sociales, aunque no la ejercen e incluso no son conscientes de ella. Una gran mayoría de profesores tiene, además, dificultades para relacionar las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales con su práctica.

2.2. Investigaciones sobre la programación de los profesores de ciencias sociales

La manera como los profesores deciden qué enseñar y programan sus cursos y sus clases ha sido objeto de algunas investigaciones específicas. Las investigaciones de las concepciones del profesorado sobre las ciencias sociales, y sobre la práctica, dan también abundantes pistas sobre algunos procesos y algunas consideraciones de los profesores cuando deciden qué enseñar. Las principales investigaciones existentes intentan averiguar a) las responsabilidades que el profesorado cree que tiene o que ha de tener en la programación, b) los criterios que utiliza para programar, y c) el papel del libro de texto en la programación.

Cornett (1990) destaca, en un estudio de caso basado en entrevistas y observaciones de la programación y la enseñanza de una profesora de secundaria en un curso sobre los problemas de la democracia, la importancia del conocimiento práctico de los profesores y sus teorías personales en la práctica y en la determinación de lo que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender. En su

investigación, define las concepciones de los profesores como un conjunto sistemático de teorías prácticas personales (TPP) que proceden tanto de su experiencia personal exterior al aula como de su práctica.

Las TPP ocupan un lugar central en las decisiones que toma el profesor al programar. En su modelo, Cornett señala como las TPP interactúan e influyen en el currículo, la programación, la enseñanza y la reflexión posterior. El origen de estas teorías se encuentra en las experiencias personales y en las influencias recibidas por el profesor. El propósito de Cornett es indagar cómo estas teorías guían la toma de decisiones en la programación del currículo y en la enseñanza. En España, Pagès (1993) investigó los problemas a los que tuvo que dar respuesta –y cómo la dio– el profesorado de ciencias sociales para concretar, programar y desarrollar el contenido del currículo de ciencias sociales que se experimentó en Catalunya durante la reforma del ciclo superior de EGB.

El papel del libro de texto se considera fundamental en la programación de ciencias sociales porque la mayoría de profesores extraen de él los contenidos que deberán aprender sus alumnos. Por ello ha sido objeto de múltiples investigaciones, centradas fundamentalmente en el análisis de los contenidos y de su presentación (por ejemplo, Valls, 1995). Las investigaciones realizadas en este ámbito destacan los siguientes aspectos:

- Los profesores transforman el currículo y toman decisiones pensando en un grupo concreto de alumnos y, en consecuencia, piensan el currículo en términos de lo que es posible enseñar a cada grupo concreto de alumnos más que en lo que puede ser un currículo ideal.
- El currículo es considerado por los profesores como un cuerpo de conocimientos identificado por “expertos” y presentado a través de libros de texto.
- Una mayoría de profesores manifiesta, en las entrevistas de las investigaciones realizadas, que les resulta más fácil enseñar que decidir qué enseñar.
- Muchos profesores no son conscientes del grado de control que ejercen sobre el currículo que planifican para sus alumnos.
- La viabilidad y la socialización son los principales criterios utilizados por los profesores para programar el currículo de ciencias sociales.

2.3. Investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales

Los objetivos fundamentales de estas investigaciones consisten en analizar y comprender la naturaleza de las decisiones que toman los profesores cuando enseñan ciencias sociales, en especial las que se relacionan con los procesos de interacción entre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje. Fundamentalmente se basan en métodos etnográficos, entre los que destaca la observación.

Una de las investigadoras más representativas del enfoque etnográfico en la enseñanza de las ciencias sociales es White (1986). White investigó la construcción de conocimientos acerca de diferentes culturas y, en concreto, acerca de la

Grecia clásica en una clase de sexto curso de primaria. Este ejemplo le permite ilustrar cómo la investigación etnográfica trabaja y cómo utiliza los datos recogidos en el trabajo de campo. Sin embargo, la aportación que ahora interesa es la que se refiere a las formas institucionalizadas de comunicación existentes en clase para conseguir los fines propuestos, en este caso el aprendizaje de la cultura griega clásica.

A través de la descripción e interpretación de tres episodios, demuestra que un mismo profesor puede actuar de formas diferentes en la interacción con sus alumnos para estructurar sus conocimientos históricos o sociales. Al contrastar los resultados de una metodología tradicional –la profesora como transmisora de conocimientos– con una metodología interactiva –alumnos y profesores construyen conocimientos–, White observa que no sólo se modifican las relaciones sociales en el aula y los tipos de aprendizajes sino también se modifica el tipo de contenido y su significado educativo. Su descubrimiento le hace manifestar su sorpresa ante un hecho que hasta entonces los investigadores atribuían a la existencia de diferentes culturas en las distintas escuelas. Afirma que el hecho de que en una misma lección, con una misma profesora y unos mismos alumnos, y en sólo unos momentos, se generen modalidades de enseñanza y aprendizaje tan contrastados puede deberse a que los marcos de comunicación cambian con relativa facilidad. Los resultados de esta investigación le confirman la importancia de indagar en la práctica y la validez de los estudios de caso para la formación del profesorado.

En España, una de las investigaciones más relevantes sobre la práctica de la enseñanza de la historia es la de Blanco (1992). La preocupación por los contenidos de la enseñanza y, por su enseñanza, fue el motivo principal de su investigación. Su objetivo fue analizar los problemas relativos a la selección y organización del contenido en una clase de historia de primero de BUP. La autora rastreó en las razones por las que la práctica analizada era como era y comprobó, apoyándose en la teoría crítica, que determinadas ideas y actuaciones –por ejemplo, la propia selección y organización de los contenidos– responden a unas concepciones ideológicas determinadas que se concretan en la enseñanza y el aprendizaje de una cultura o de otra y en el hecho de hacerlo de una manera o de otra. El minucioso trabajo de Blanco es un ejemplo de cómo un estudio de caso permite reflexionar sobre la enseñanza y puede permitir la mejora de la práctica. También ha investigado la práctica de una profesora de ciencias sociales del ciclo superior de EGB, con resultados parecidos, Gómez (1996).

Otras investigaciones realizadas sobre la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria son las de Thornton (1993) y Newmann (1990, 1991 a,b y c). Thornton (1993) revisa la investigación sobre qué puede considerarse una buena enseñanza de las ciencias sociales y presenta como ejemplo un estudio de caso de un profesor de historia de secundaria. Este profesor utiliza una gran variedad de métodos para ayudar a sus alumnos a comprender cuál ha sido, y por qué, la evolución histórica de los Estados Unidos y cómo esta evolución se relaciona con las historias de las familias de los propios estudiantes. El profesor

apuesta por una enseñanza de la historia que permita el desarrollo del pensamiento crítico de sus alumnos y les sea útil para tomar decisiones ante los problemas sociales y cívicos actuales. Thornton cree que una buena enseñanza de las ciencias sociales no es necesariamente lo mismo que una buena enseñanza en otras asignaturas. Asimismo, piensa que no hay un único modelo para realizar una buena enseñanza de las ciencias sociales sino que existen múltiples. Sin embargo, valora como muy positiva la coherencia entre las intenciones de los profesores y sus acciones.

Newmann (1990,1991) investigó la formación del pensamiento de orden superior en las clases de ciencias sociales de secundaria de los Estados Unidos. Sus descubrimientos indican la poca penetración en las aulas de aquellos enfoques centrados en la formación del pensamiento del alumnado –el pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo, la resolución de problemas, etc.– y el predominio del pensamiento rutinario en la mayoría de ellas. Newmann analiza las razones de esta situación y propone soluciones a la misma. Cree que para que los alumnos puedan desarrollar capacidades de orden superior –interpretar, analizar, manipular y evaluar información, criticar, etc.– son necesarias las siguientes condiciones: un conocimiento en profundidad, el desarrollo de un currículo centrado en problemas y habilidades de pensamiento, y la predisposición de los estudiantes para que quieran participar en la aventura del saber y convertirse en agentes de su propio aprendizaje. Para Newmann la apuesta es importante y posible de conseguirse, pues, en su opinión, los principales retos que las ciencias sociales plantean a los estudiantes para que se conviertan en pensadores son el dominio de la empatía, la abstracción, la inferencia, el juicio valorativo y la capacidad crítica.

Los resultados de éstas y otras investigaciones sobre la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales pueden resumirse en los siguientes puntos:

- La mayor parte de las estrategias utilizadas por los profesores se basan en clases magistrales y en la utilización del libro de texto. Este hecho se debe tanto a los factores institucionales y políticos que condicionan el trabajo del profesor como a su propia formación y a sus concepciones de la enseñanza y del aprendizaje.
- Algunos profesores, los menos, rompen esta uniformidad utilizando estrategias más variadas y con mejores resultados. La mayoría del alumnado, sin embargo, no consigue desarrollar un pensamiento social que le permita ubicarse ante el mundo e intervenir en él.
- La eficacia de la narración y de la exposición, como métodos de enseñanza, varía de forma considerable de un profesor a otro.

3. LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL ALUMNO: QUÉ SABE, QUÉ APRENDE

En la comprensión de los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales ha tenido y tiene un peso muy importante la psicología cognitiva y de la instrucción. La didáctica de las ciencias sociales ha dedicado poca atención a la investigación sobre el alumno: sus representaciones mentales sobre la sociedad, su influencia en el aprendizaje o los resultados del mismo. Buena parte de la investigación existente procede del campo de la psicología educativa, aunque en los últimos tiempos empieza a aumentar la producción propiamente didáctica sobre estos temas.

3.1. Las representaciones sociales del alumnado como punto de partida de la enseñanza de las ciencias sociales

Una de las aplicaciones hasta el momento más fructífera de las nuevas ideas psicológicas a la didáctica de las ciencias sociales se ha realizado en el campo de la investigación de las representaciones mentales del alumnado sobre la sociedad, su presente y su pasado. Las investigaciones sobre las ideas o las representaciones sociales de los alumnos se han beneficiado, asimismo, de las investigaciones realizadas por otras didácticas especiales, en especial por la didáctica de las ciencias.

La investigación sobre las representaciones, las ideas previas, los conocimientos espontáneos, los preconceptos, los estereotipos, etc. de los alumnos parte de la consideración de que todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores, y es una consecuencia del contexto sociocultural en el que vive, por lo que los significados que los alumnos dan a los contenidos de la enseñanza dependen de las teorías construidas con anterioridad. Las representaciones remiten a la manera en que una persona concreta, en un momento concreto y ante una situación concreta moviliza conocimientos adquiridos tanto a través de su experiencia como de aprendizajes anteriores. Este conjunto de saberes de que dispone un alumno –no siempre de manera consciente– actúa de filtro ante los nuevos conocimientos y facilita o impide su aprendizaje. Las investigaciones ya realizadas indican que son conocimientos estables y coherentes, y de una gran resistencia frente a nuevos conocimientos, por lo que requieren estrategias participativas que movilicen y predispongan al alumno al aprendizaje (Audigier, 1988; Segal e Iaies, 1993; Aisenberg, 1994).

Las investigaciones sobre las representaciones mentales de los alumnos constituyen una parte importante de la literatura didáctica tanto en nuestro país como en otros países de nuestro entorno. Inicialmente, fueron los psicólogos sociales como Moscovici (1976 y 1987) y psicólogos cognitivos, como Juan Delval (1981 o 1988) o Delval y Del Barrio (1981), los primeros interesados en indagar sobre los conocimientos previos del alumnado en ciencias sociales. Actualmente, con las nuevas concepciones del aprendizaje y de la evaluación, la

investigación didáctica se ha interesado en este campo que, sin embargo, no ha dejado de interesar a los psicólogos, como ponen de manifiesto, por ejemplo, los trabajos editados por Carretero y Voss (1994).

La producción es amplia y variada, y alcanza desde la concepción que tienen los alumnos sobre cada una de las asignaturas del área hasta conocimientos más concretos y puntuales de conceptos o hechos sociales. También es variada la metodología ya que encontramos desde investigaciones cuantitativas, basadas en preguntas cerradas obtenidas a través de encuestas o tests, a investigaciones cualitativas basadas en preguntas abiertas obtenidas a través de entrevistas o basadas en el análisis de materiales de todo tipo. Las investigaciones de las representaciones mentales de los alumnos sobre de las ciencias sociales podrían clasificarse de la siguiente manera:

- a) Investigaciones sobre las concepciones de los alumnos acerca de la historia. Por ejemplo, Criscioni et al. (1993) investigan, a través de un cuestionario, las relaciones de los alumnos de la escuela media y superior italiana con el pasado, su percepción del tiempo, la construcción de su identidad personal y los problemas del aprendizaje de la historia. Brophy, Vansledright y Bredin (1993) indagan las ideas sobre la historia de los Estados Unidos de alumnos que van a iniciar el quinto curso de primaria en el que ya se estudia de manera sistemática la historia. En España, la investigación más completa y exhaustiva realizada hasta el momento es la de González (1993), si bien se han realizado otras como la del Grupo Valladolid (1994) sobre el pensamiento histórico de los adolescentes.
- b) Investigaciones acerca de los conocimientos geográficos de los alumnos. Por ejemplo, la de Smith et al. (1994) que indagan las percepciones de los estudiantes de cuarto de primaria sobre la geografía, o la de Lesourd (1993) que investigó las representaciones de niños de 10 y 13 años sobre la vida de las personas en cinco países del mundo. En Francia, abundan trabajos dedicados a indagar sobre los conocimientos geográficos de los alumnos como, por ejemplo, el de Scherrer (1986) sobre el concepto de empresa, o el de Clary (1987) sobre la escala espacial. Sobre la representación espacial de los alumnos en la escuela, el trabajo de André et al. (1988) recoge una muestra completa de este tipo de indagaciones.
- c) Investigaciones sobre conceptos o hechos sociales concretos. Por ejemplo, el trabajo de Knowles (1993) sobre la percepción de los niños americanos de la Guerra del Golfo; el de Berti y Calogero (1994) sobre la comprensión de los procesos políticos por alumnos de 8 a 14 años; o, los de Navarro y Enesco (1993), sobre la representación de los niños de las guerras, de Gavaldá (1993) sobre la percepción de los adolescentes de las elecciones autonómicas en Cataluña, o el de Gil (1994a y b), sobre la representación del Tercer Mundo, por citar algunos ejemplos representativos.

En algunas investigaciones parece que existe una tendencia a no limitarse exclusivamente a indagar los conocimientos previos sino que se procura indagar la evolución de estos conocimientos a través de la enseñanza y el aprendiza-

je y evaluar los cambios que se producen (por ejemplo, Guerasimova et al., 1989; Clary, 1989; Gérin-Grataloup et al., 1994). Las representaciones mentales se plantean así como un primer paso en la enseñanza y en el aprendizaje de contenidos sociales.

El conjunto de aspectos analizados no agota, sin embargo, el discurso de la didáctica de las ciencias sociales ni sus posibilidades. Por la propia naturaleza del objeto de estudio –la enseñanza de las ciencias sociales– las reflexiones, las propuestas y las investigaciones sobre los contenidos seleccionados para formar parte del currículo, su enseñanza y su aprendizaje ocupan un campo más amplio que afecta tanto la reflexión epistemológica desde las ciencias referentes y desde las ciencias de la educación y de la psicología como la metodológica.

3.2. Los problemas del aprendizaje de las ciencias sociales

La investigación psicológica se ha interesado por los problemas de aprendizaje de las ciencias sociales y, en especial, por los relacionados con el espacio, el tiempo, la conceptualización, la explicación y las habilidades. También sobre estos campos han investigado profesores y didactas utilizando conceptos y métodos procedentes de la psicología.

En España, la investigación psicológica sobre el aprendizaje de la historia ha estado encabezada, y lo sigue estando, por Carretero, primero con Asensio y Pozo, después con Jacott, Limón y Voss, entre otros. Las investigaciones sobre el pensamiento relativista (Asensio, Carretero, Pozo, 1986), sobre la comprensión de conceptos históricos en la adolescencia (Carretero, Pozo, Asensio, 1983), sobre las explicaciones históricas (Pozo, Asensio, Carretero, 1986; Pozo, Carretero, 1989), o sobre el tiempo histórico (Asensio, Carretero, Pozo, 1989) constituyeron importantes aportaciones para la comprensión de la enseñanza de la historia y para el estímulo de la investigación.

Los trabajos más recientes de Carretero (1993 a y b) siguen una línea de trabajo parecida a la que se han incorporando las reflexiones sobre el papel del conocimiento histórico y de su epistemología. Por ejemplo, en la investigación con Jacott (Jacott y Carretero, 1993) indagan las explicaciones, las causas del descubrimiento de América entre una población de cien alumnos de 6º y 8º de EGB, 2º de BUP y estudiantes de psicología e historia. Con Jacott, Limón, López-Majón y León (Carretero et al., 1994) estudian el punto de vista de estudiantes de diferentes edades (novatos) y de historiadores (expertos) sobre la causalidad también en relación con el descubrimiento de América. Con Voss, Kennet, y Silfies (Voss et al., 1994) investigan las opiniones de un grupo de personas sobre las causas de la crisis de la Unión Soviética y el papel de sus actores.

Estas investigaciones iluminan, sin duda, los problemas del aprendizaje de la historia y constituyen una importante aportación para comprenderlos. Sin embargo, la información que ofrecen está excesivamente inclinada hacia el aprendizaje y olvida elementos fundamentales en la explicación de los problemas

detectados como la enseñanza recibida, el contexto social e institucional en el que se produce y el papel del profesor. En este sentido estas investigaciones han de servirnos de referencia para comprender el desarrollo cognitivo de los alumnos; sin embargo, deben completarse con las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y la práctica de su enseñanza.

Investigaciones de naturaleza parecida sobre el aprendizaje de la historia, pueden consultarse en los trabajos editados por Portal (1987). Shemilt (1987a) investiga las ideas de los adolescentes sobre la naturaleza y los usos de las evidencias históricas utilizadas en el proyecto *History 13-16*. Ashby y Lee (1987) estudian las ideas de los alumnos sobre el concepto de empatía y sus relaciones con la comprensión histórica y proponen diferentes niveles para su análisis. En base a investigaciones de este tipo, y al establecimiento de diferentes niveles de comprensión, otros autores (por ejemplo, Sansom, 1987) proponen secuencias curriculares. Algunas de estas propuestas han tenido eco en el actual currículo de historia inglés, donde se presenta una secuencia de contenidos organizada por niveles de dificultad en su aprendizaje.

La comprensión empática y causal también ha sido investigado por Shemilt (1987b) dentro de su investigación sobre el currículo *History 13-16*. A diferencia de las investigaciones realizadas por los psicólogos citados, Shemilt contextualiza su investigación dentro de su proyecto curricular. En España, Domínguez (1986) ha seguido a Shemilt en su investigación sobre la comprensión empática en los alumnos de secundaria.

El aprendizaje del tiempo histórico ha constituido otro de los campos al que psicólogos y didactas han dedicado su atención como se ha señalado anteriormente. También se han investigado la complejidad del espacio y los problemas de su aprendizaje y del aprendizaje de la geografía. Los trabajos de Aragónés (1983), Marchesi (1983), Martín (1989), Ochaita (1983 y 1987), entre otros, desde la psicología, y los de Gil y Piñeiro (1989), Audigier (1991) y Comes (1993), desde la didáctica, ejemplifican las investigaciones en este campo.

Muchas de estas investigaciones han generado propuestas curriculares en las que se ha secuenciado la enseñanza y el aprendizaje del tiempo y del espacio. Por ejemplo, se presentan propuestas de secuencia para el espacio y el tiempo en los trabajos coordinados por el CIDI de Firenze (1988). Otros autores como Mattozzi (1986 o 1988) las presenta para el tiempo histórico y Clary (1989 b) y Comes (1993) para el espacio geográfico.

Las investigaciones realizadas por psicólogos y didactas sobre los problemas de aprendizaje de las ciencias sociales constituyen, pues, un referente obligado para la enseñanza de las ciencias sociales.

En síntesis, la investigación y la reflexión sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es, como se afirma frecuentemente escasa pero, a la vez, rica, variada y, sin duda, compleja. La elaboración de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales ha de nutrirse de investigaciones, de conceptos, teorías y métodos procedentes de múltiples campos que han de confluír e integrarse en la didáctica de las ciencias sociales, una disciplina cuya finalidad fundamental es la formación del profesorado para intervenir mejor en la enseñanza escolar de las ciencias sociales.

ACTIVIDADES

1. Los textos siguientes son fragmentos de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Léelos, relaciónalos con el contenido del capítulo y valóralos en función de la información que facilitan sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

“[...] Por fin, un alumno interviene explicando las dudas que dejó planteadas la clase anterior, y pregunta: “¿qué hubiera pasado de no producirse la revolución americana?”
María (la profesora) señala que es un tema de “historia ficción” y hace una comparación con la actualidad proponiendo la pregunta: “¿qué hubiera sucedido si Sadam Hussein no hubiera invadido Kuwait?”
Esto da pie a plantearse si podríamos o no hacer historia ficción. María vuelve a plantear de nuevo el tema y sugiere una nueva pregunta: “¿qué se ha visto en común en ambas revoluciones?”
Núria da su visión del tema. Para ella el punto en común estriba en la subida de los impuestos.
David discrepa de ello, dando una interpretación muy poco elaborada; por ello, María tiene que aclararle algunos errores.
María pide más opiniones”

Fuente: GÓMEZ, E. (1996: 431)

En la etapa II, el adolescente trata de la explicación de por qué los acontecimientos algunas veces se producen de manera distinta a la que se pretendió, pero la explicación preferida es a la vez demasiado sencilla y primaria. Los proyectos fallan:

A (alumno): “Porque tropieza con algo inesperado... Digamos que planeas picnic y que el coche se estropea; eso es como un accidente”.
I (interlocutor): “¿fracasaron los planes de la gente en la historia por alguna otra razón que fallos mecánicos y desastres naturales?”
A: “Pudieron estropearse.... de repente”.
I: “Eso es una especie de desastre natural”.
A: “Caramba, si lo es, ¿verdad?... No, no puedo pensar en ninguno”.
I: “Si no hubieran ocurrido desastres naturales, ¿se habría desarrollado la historia exactamente como la gente pretendía?”
A: “Sí”.

Fuente: SHEMILT, D.J. (1987:194)

El desarrollo del test es de una gran sencillez, ya que consiste en solicitar de los alumnos que asocien toda una serie de palabras a la que actúa como introductora (en este caso “Tercer Mundo”). Se ha obtenido así de cada alumno un conjunto de palabras inducidas (sustantivos, adjetivos, nombres propios, etc.), con las que se ha confeccionado un listado. A partir de ahí, se ha llevado a cabo un primer esfuerzo de clasificación, creando categorías para organizar y dar sentido al conjunto y subcategorías (para matizar todavía más los aspectos que conviene subrayar dentro del mismo campo semántico). La posterior labor de cuantificación facilita la tarea de establecer las dimensiones apropiadas de las asociaciones realizadas, midiendo su frecuencia y sacando las conclusiones pertinentes.

DISTINTOS CAMPOS SEMÁNTICOS QUE CONFORMAN EL CONCEPTO DE TERCER MUNDO SEGÚN LAS PALABRAS ASOCIADAS SURGIDAS EN EL PRETEST PROYECTIVO (ALUMNOS DE CARCAIXENT)			
Tipo de palabras inducidas	nº	%	%
– Rasgos socio-económicos	353	64,4	
– Sentimientos o rasgos psicológicos personas TM:			
* positivos (11 citas, 2%)			
* negativos (145 citas, 26,4%)			
* total	156	28,4	
– Descriptores simbólicos/atributos simbólicos TM	4	0,7	
– Características físicas	17	3,1	
– Localización espacial/lugares geográficos	18	3,2	
DESCRIPTORES DE UN TERCER MUNDO ESTEREOTIPADO	548	100	68,2
– Ayuda presentada al TM	58	50,8	
– Sentimientos o rasgos psicológicos de las gentes de países respecto a los habitantes del TM:			
* negativos (37 citas, 32,4%)			
* positivos (19 citas 16,6%)			
* total	56	49,1	
DESCRIPTORES DE LA ACTITUD O ACTUACIÓN DE LOS PAÍSES DESARROLLADOS RESPECTO AL TM	114	100	14,1
– Medio físico inhóspito	83	59,2	
– Orden político inadecuado	26	18,5	
– Situación demográfica caótica (?)	10	7,1	
– Falta de cultura y evolución	21	15,0	
ELEMENTOS QUE INTRODUCEN ASOCIACIONES CON FACTORES DE CAUSALIDAD INTERNA	140	100	17,4
ELEMENTOS QUE INTRODUCEN ASOCIACIONES DE CAUSALIDAD EXTERNA	1	100	0,1
TOTAL DE PALABRAS ASOCIADAS	803	–	100

Fuente: Gil, E. (1994 a: 32-33)

Los conceptos son considerados básicos:

"[...] para mí los conceptos son el abecedario de la Historia" (Juan Antonio E.P. 141-142)

Consustanciales a la enseñanza de los distintos temas:

"[...] yo no puedo explicarle a los alumnos el siglo XVIII o el XIX sin que tengan muy claros conceptos como burguesía, desamortización, mayorazgo, etc." (Juan Antonio E.P. 146-150)

Este aspecto básico de la enseñanza de la materia recibe un tratamiento especial en el aula:

"[...] yo no puedo avanzar en la Historia sino les explico y les dicto el significado, para que el alumno vaya teniendo un glosario" (Juan Antonio E.P. 142-146)

Las etapas de la Historia, la periodización (IEH), constituyen otro aspecto fundamental en la enseñanza de la materia:

"[...] me preocupa que cojan la idea de lo que abarca cada edad... eso es definitivo para mí, importantísimo" (Juan Antonio E.P. 40-43)

Para ello, se apoya en un friso de la Historia:

"[...] para que tengan claro el tema de la temporalización de los períodos transcurridos" (Juan Antonio E.P. 35-37).

Fuente: Galindo, R. (1996: 397)

2. Después de tu experiencia como estudiante de profesor de ciencias sociales, geografía e historia, del contraste entre lo que has aprendido en este libro y lo que has aprendido en la práctica, en el instituto, elabora un listado de temas que, en tu opinión, deberían investigarse. Argumenta tu propuesta, compárala con las líneas de investigación citadas en el capítulo y con las propuestas de otras personas de tu clase.

Lecturas recomendadas

TULCHIN, J. B. (1987): “Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico”, en *Revista de Educación* nº 282 (enero-abril), pp. 235-253.

Existen pocos trabajos en castellano sobre el pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales; por ello, la publicación del trabajo de la profesora norteamericana Judith B. Tulchin supuso un hito importante para el conocimiento de esta concepción educativa aplicada a nuestra área de conocimiento.

La autora defiende en esta obra una enseñanza de la Historia basada en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos y, para ello, indaga sus antecedentes históricos, filosóficos y didácticos, y se apoya en Lipman para formular una respuesta basada en aprender a pensar la realidad para interpretarla. Finalmente, para ilustrar la posibilidad y las bondades de su propuesta, desarrolla una secuencia didáctica a modo de ejemplo.

Este trabajo constituye un importante referente teórico y práctico porque demuestra la posibilidad de una enseñanza de las Ciencias Sociales basada en la participación del alumnado, al tiempo que presenta el conocimiento social con el grado de complejidad y relatividad sin el cual carece de rigor científico.

ASKLEPIOS-CRONOS (1991): “Sociedad, renovación curricular y enseñanza de las ciencias sociales en España (1970-91)”, en GRUPO CRONOS (COORD.): *Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (Educación secundaria obligatoria)*. Salamanca, Amarú, pp. 13-50.

Los autores de este trabajo, profesores con larga tradición en la innovación didáctica, analizan la evolución del currículo de Ciencias Sociales en la ense-

ñanza secundaria desde la Ley General de Educación hasta las primeras concreciones de la actual propuesta curricular.

El trabajo consta de cuatro partes: las dos primeras las dedican, respectivamente, al análisis del impacto de la Ley General de Educación (1970) y al Diseño Curricular Base (1989); las dos últimas, al modelo didáctico de la actual Reforma y a los diseños curriculares propuestos por el Ministerio de Educación y Ciencia y los gobiernos autónomos de Cataluña, Andalucía, Galicia, País Valenciano, País Vasco y Canarias. El análisis de la evolución y de la situación de la enseñanza de las Ciencias Sociales se realiza desde una triple perspectiva: la sociológica, la curricular y la didáctica. Del modelo curricular de la actual Reforma y de los currículos de las administraciones educativas se analizan y valoran sus finalidades, los criterios de selección y secuencia de los contenidos y las orientaciones didácticas y la evaluación.

Los autores se muestran críticos con las propuestas de las administraciones, señalando y argumentando sus lagunas y sus contradicciones. Este trabajo permite profundizar en el contexto social, los cambios curriculares y la evolución de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

GRUPO AULA SETE (Coord.) (1993): *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales*, Universidad de Santiago de Compostela.

Esta obra recoge las ponencias presentadas en el “Segundo seminario sobre el desarrollo curricular en el área de Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Educación Secundaria”, por equipos docentes que han elaborado proyectos curriculares innovadores.

En cada capítulo del libro se describe, se justifica, se ejemplifica o se completa la propuesta curricular de uno de los grupos siguientes: Aula Sete, Bitácora, Cronos, Ínsula Barataria, Asklepios, Espacio-Sociedad e I.R.E.S. Si bien cada grupo presenta sus propios criterios y propuestas todas ellas merecen atención y reflexión, de manera que su consideración parece obligada antes de elegir una opción o antes de construir cualquier propuesta curricular sería porque no se puede empezar siempre de la nada ni se pueden ignorar las aportaciones realizadas.

Esta lectura se puede completar con otras obras similares en las que participan los mismos grupos con algunas incorporaciones o algunas ausencias. En la bibliografía general se consigna la publicación coordinada por el Grupo Cronos 1991, la coordinada por Ínsula Barataria en 1994 y la editada por I.R.E.S. en 1996.

POZO, I.; ASENSIO, M.; CARRETERO, M. “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en CARRETERO, M.; POZO, I.; ASENSIO, M. (Compiladores) 1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, pp. 211-239.

Este artículo de los psicólogos I. Pozo, M. Asensio y M. Carretero pertenece a una obra que marcó un hito en la enseñanza de las Ciencias Sociales al recopilar diversos artículos sobre aspectos disciplinares, psicopedagógicos y didácticos de gran interés para el profesorado de estas disciplinas.

A pesar de los ocho años transcurridos, el artículo sobre modelos de aprendizaje/enseñanza de la Historia es un referente inexcusable a la hora de analizar los procesos psicológicos y las estrategias didácticas más adecuadas para impulsar dicho aprendizaje. El escrito se centra en el análisis de las relaciones entre aprendizaje y enseñanza de la Historia y, para ello, los autores utilizan un enfoque histórico, presentando los cambios que se han producido desde tiempos antiguos hasta el presente. Los modelos didácticos comentados son los siguientes: la enseñanza tradicional en relación con el aprendizaje memorístico, la enseñanza por descubrimiento en relación con el aprendizaje constructivo y la enseñanza por exposición en relación con el aprendizaje reconstructivo. El artículo concluye con una propuesta sobre una posible forma de integración de las estrategias de enseñanza de la Historia.

DOMÍNGUEZ, J. (1994): "Una propuesta de categorías y niveles para la evaluación del aprendizaje en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia", en GRUPO ÍNSULA BARATARIA (Coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid, Mare Nostrum.

La finalidad de este artículo es orientar al profesorado de la etapa obligatoria en la tarea de establecer criterios comunes de evaluación y de enseñanza. La propuesta parte del análisis de algunos de los problemas de la evaluación en relación con la Reforma al tiempo que justifica su tesis de que la enseñanza y la evaluación son dos caras de una misma realidad. Apunta el autor que el MEC ha dictado normas para los aspectos más formales relacionados con la evaluación, mientras que no han sido tan explícitas las propuestas de pautas, modelos y ejemplos orientativos que ayuden al profesorado a explicitar los criterios de evaluación. De hecho, faltan instrumentos para evaluar y calificar los aprendizajes. Concretamente los "29 criterios de evaluación" que se han establecido para el área resultan más útiles a muchos docentes como orientaciones sobre como abordar los contenidos que como un instrumento adecuado para evaluar.

La propuesta que ofrece el autor se inspira en otra anterior de R. López Facal, aunque establece algunas modificaciones orientadas a simplificar su estructura y a acomodarla a los elementos del currículo oficial. Los criterios de evaluación se organizan a través de una parrilla de doble entrada en la que los elementos organizadores son los contenidos y los niveles de aprendizaje. Las categorías de contenido se concretan desde la especificidad del área y se subdividen en seis aspectos a considerar: 1. *Hechos, acontecimientos y datos* (fechas, localización geográfica, etc.); 2. *Conceptos, hipótesis explicativas y teorías* (neolítico, ilustración, modelo de cambio demográfico, etc.); 3. *Tratamiento de la información*; 4. *Indagación, explicación y resolución de problemas*; 5. *Actitudes específicas del área* (valoración del patrimonio, solidaridad, etc.); 6. *Actitudes transversales* (las acordadas en el proyecto curricular de etapa, por ejemplo: autonomía personal, participación, civismo, etc.). Los niveles de aprendizaje se presentan en una gradación en la que se suceden tres niveles: identificar, comprender y aplicar.

Finalmente, el autor presenta diversos ejemplos de actividades clasificadas según los niveles de aprendizaje y las categorías de contenidos que contextualizan la propuesta. A modo de conclusión, señala algunas de las ventajas que puede proporcionar este marco: puede servir para diseñar actividades de evaluación, puede integrar los “29 criterios de evaluación” y también facilitar un diagnóstico personalizado, la atención a la diversidad y la coordinación entre el profesorado.

GUIBERT, E. (1994): *Tiempo y tiempo histórico. Un saber que se aprende, un saber que se enseña*. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

La importancia de la enseñanza y del aprendizaje del tiempo social y del tiempo histórico es reconocida por todo el profesorado aunque se dispone de escasos materiales sobre el tema. El trabajo de la profesora Guibert viene a paliar esta situación al ofrecer un análisis de la construcción del concepto “tiempo” en la enseñanza y proponer una secuencia curricular inspirada en los trabajos del profesor italiano Ivo Mattozzi.

La obra consta de cuatro capítulos. El primero, muy breve, contextualiza la enseñanza y el aprendizaje del tiempo y del tiempo histórico en la didáctica de la historia, y establece las relaciones entre el saber científico y el saber enseñado. En el segundo capítulo, la autora analiza la concepción positivista e interpretativa del tiempo histórico y justifica su propuesta. El tercero está dedicado a la mediación didáctica de los saberes científicos y, en él, se propone un horizonte curricular para la enseñanza del tiempo. Este horizonte se apoya en la propuesta de Mattozzi de un currículo de educación temporal para la educación Primaria y para la enseñanza Secundaria. El último capítulo está dedicado al tiempo y al tiempo histórico como saber enseñado y se ejemplifica con la programación de dos unidades didácticas sobre la historia medieval de Navarra.

Cabe destacar en este trabajo el análisis pormenorizado de las categorías o variables temporales, y la aportación que representa formular una secuencia para su enseñanza.

CLARY, M. (1989): “La geografía en la escuela, ¿para la repetición o para la acción?”, en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. nº 3 y 4, pp. 27-33. 1991. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. U.A.B.

El artículo original fue publicado en la revista “L'Espace Géographique” (nº 2, abril 1989). Su autora, Maryse Clary, es profesora de la Escuela Normal de Nîmes y colaboradora del centro Reclus de Montpellier. En este breve, pero concentrado artículo, defiende, una vez más, la necesidad de superar el enfoque descriptivo de la geografía escolar y sitúa el aprendizaje de esta materia en el marco del constructivismo y de una concepción sistémica para la que se vale esencialmente del lenguaje gráfico (esquemas cartográficos denominados “correas”).

La autora centra su reflexión en destacar la importancia de las estructuras nacionales del saber o redes conceptuales a partir de las cuales los individuos organizan la comprensión del Mundo, permitiendo pasar de un saber disperso, en mosaico, a un saber estructurado. Esta reflexión se ve concentrada en un esquema que explicita la organización de las nociones básicas de geografía a lo largo de la enseñanza obligatoria, a la vez que concentra el proceso cognoscitivo que supone su aprendizaje. Respecto a la escala geográfica, la autora propone un juego de escalas, dado que el espacio cotidiano permite que los alumnos puedan confrontar sus representaciones con la propia realidad, mientras que el sistema mundo o espacio global permite presentar los problemas con toda su complejidad y diversidad. El artículo de M. Clary se cierra con una reflexión en torno al lenguaje cartográfico como instrumento cognoscitivo. Los mapas son considerados representaciones eficaces para comunicar las ideas respecto al espacio geográfico y, desde este punto de vista, los mapas o esquemas gráficos elaborados por el alumnado son instrumentos básicos para articular la conceptualización espacial.

AA.VV. IBER. (1996): *Métodos y técnicas de la didáctica de la geografía*, nº 9, Julio. Ed. Graó.

Este monográfico recoge diversos artículos sobre Didáctica de la Geografía y ofrece un panorama representativo de los trabajos que se realizan en este campo en nuestro país.

Abre el monográfico el artículo de Pilar Benejam titulado “La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX”. Esta interesante reflexión con carácter de actualización epistemológica es seguida de la aportación de los profesores Xosé M. Souto y Santos Ramírez cuyo artículo, “Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas”, plantea la necesidad de integrar las dimensiones subjetivas (personal, mental) y las territoriales (organización política y medioambiental) en un proyecto curricular. El artículo de la profesora Piñeiro analiza los resultados de una investigación educativa que tiene por objeto indagar cómo se representan los alumnos asturianos, de 4 a 7 años, los conceptos de pueblo y ciudad. Las profesoras Roca y Tamburiello, en su artículo “Itinerario metodológico para analizar una región” demuestran cómo la reconstrucción del conocimiento se relaciona íntimamente con la reconstrucción de los textos que escriben los alumnos y ejemplifican su propuesta en dos unidades didácticas. El artículo de J. Busquets “La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología” y el de R. Calaf, “La confección de coremas: un procedimiento relacionado con el desarrollo de habilidade cartográficas”, cierran el monográfico, aportando unas reflexiones instrumentales y actualizadas en el ámbito procedimental de la disciplina geográfica.

GRUPO VALLADOLID (1994): *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid, ICE-Universidad de Valladolid.

Este trabajo es el resultado de una investigación colectiva sobre el concepto de historia que tienen los alumnos de secundaria. El trabajo demuestra las potencialidades de la línea de investigación sobre las representaciones mentales del alumnado.

La obra consta de seis capítulos. Los dos primeros tratan de la necesidad de conocer el pensamiento histórico de los alumnos y de la concepción de la historia y la naturaleza de su aprendizaje. El tercero presenta la investigación realizada, las hipótesis iniciales y los medios para su verificación. En el cuarto se comentan los resultados de la investigación clasificados en los siguientes apartados: la imagen de la historia, la concepción de la historia, la explicación en la historia y el presentismo o empatía hacia el pasado. En los dos últimos capítulos, se plantean las conclusiones y se analiza el proceso de formación que ha supuesto para el profesorado el hecho de participar en esta investigación. La obra concluye con una bibliografía actualizada y con una serie de anexos.

Esta investigación demuestra la necesidad de indagar acerca de las concepciones del alumnado y sugiere vías para analizar la enseñanza y el aprendizaje al tiempo que ejemplifica cómo proceder al cambio de la práctica desde la propia práctica.

Referencias bibliográficas

- ADELL, P. y otros. (1995). "Una propuesta de investigación en la acción". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 238, pp. 74-77.
- ADLER, S. (1991). *The Education of Social Studies Teachers*. SHAVER, J. P. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York. Macmillan, pp. 210-221.
- AGUIRRE, E. (1996). *Discurso de...en la Real Academia de la Historia*. *Comunidad Escolar*, 23 de octubre de 1996, 3.
- AISENBERG, B. (1994). *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria*, en AISENBERG, B./ALDEROQUI, S. (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós, pp. 137-162.
- ALLAL, L. (1978). "Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application", *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: P. Lang, 6^a ed. pp. 153-184. Versión castellana en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 11, 1980, pp. 4-184.
- ALLAL, L. (1988). *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, retroactive et proactive*. M. HUBERMAN (ed): *Assurer réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Delachaux et Niestlé. París, pp. 86-126.
- ANDRÉ, Y. et al. (1988). *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. París. Anthropos.
- ANDRÉ, Y., BAILLI, A. I. al. (1990). *Modèles graphiques et représentations spatiales*. París. Anthropos/Reclus.
- ANDREU, M. y otras (1995). "Les idees prèvies i l'ensenyament de les Ciències Socials", *L'Avenç*, núm. 188, pp. 54-56.

- APPEL, M. W. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid. Akal.
- APPEL, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona. Paidós / MEC.
- ARAGONÉS, I. (1983). "Marcos de referencia en el estudio de los mapas cognitivos en ambientes urbanos". *Estudios de Psicología*, núm. 14/15, pp. 36-46.
- ARIES, P. (1986). *Le temps de l'histoire*. París. Seuil.
- ARMENTO, B. J. (1986). *Research on Teaching Social Studies*. WITTRICK, M. C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. A Project of the American Educational Research Association. New York, Macmillan, pp. 942-951.
- ARMENTO, B. J. (1991). *Changing conceptions of research on the teaching of social studies*. SHAVER (ed.): *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning*. A Project of the National Council for the Social Studies. New York. Macmillan, pp. 185-196.
- ARMENTO, B. J. (1996). *The professional development of social studies educators*. In SIKULA, J. et al. (ed): *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, pp. 485-502.
- AROSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona. Crítica.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M. (1987). "La psicología cognitiva y la enseñanza de las Ciencias Sociales". Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco. Bilbao.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, J. I. (1986). "La comprensión de la historia: el pensamiento relativista". *Cuadernos de Pedagogía* núm. 133, pp. 24-27.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, J. I. (1989). *La comprensión del tiempo histórico*. CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (comp.): *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Aprendizaje/Visor, pp. 103-137.
- ASHBY, R.; LEE, P. (1987). *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*. PORTAL, C. (ed.): *The History Curriculum for Teachers*. London. Falmer Press, pp. 62-88.
- AUDIGIER, F. (1988). "Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales". *Revue Française de Pédagogie*, núm. 85, pp. 11-19.
- AUDIGIER, F. (1991). "La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso". *Boletín de Didáctica de las ciencias sociales*, núm. 3/4, pp. 9-24.
- AUSUBEL, D.P. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires. El Ateneo.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- BALE, J.; GRAVES, N.; WALFORD, R. (1973). *Perspectives in geographical education*. Edimburg, Oliver and Boyd.
- BANKS, J. A.; PARKER, W. C. (1992). *Social Studies Teacher Education*. HOUSTON, R. W. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teachers Educators*. New York. Macmillan, pp. 674-686.
- BATLLORI, R.; PAGES, J. (1993). "Propuestas de secuencia. Ciencias Sociales. Geografía e Historia", en *Escuela Española*, pp. 182-247.

- BENEJAM, P. (1978). "El pensamiento geográfico y la Didáctica de la Geografía en E.G.B.", en *Cuadernos de Pedagogía*. n° 45, pp. 14-17.
- BENEJAM, P. (1978). "La nova Geografia". *Guix*. n° 1. pp.35-38 y n° 4, pp. 54-56.
- BENEJAM, P. (1992). "La Didáctica de la Geografía desde una perspectiva constructivista", en *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. n° 21, pp. 35-52.
- BENEJAM, P. (1995). "Els valors en l'ensenyament de les Ciències Socials", en *Vela Major*. Monográfico sobre valores. Revista de l'editorial Barcanova. n°2, pp. 49-55.
- BENEJAM, P. (1996). "La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo", en *Iber*. n° 9, pp. 7-14.
- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (1988). *Las Ciencias Sociales en el ciclo superior de EGB*. SASTRE, G.; MORENO, M. (ed.): *Enciclopedia práctica de pedagogía. Técnicas pedagógicas II*. vol. 4. Barcelona. Planeta, pp. 282-306.
- BENEJAM, P., COMES, P. (1994). "¿Nuevas coordenadas para la enseñanza de la geografía? Las implicaciones del constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades cartográficas", en *Iber* n° 1, pp. 106-116.
- BERTI, A. E.; CALOGERO, M. (1994). "La comprensione di processi politici in bambini dagli 8 ai 14 anni: unione e disgregazione di stati". *Scuola & Citta*, n° 1, pp. 19-28.
- BEYER, B. K. (ed.) (1985). "Critical Thinking Revisited". *Social Education*, 49, n° 4.
- BLANCO, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita. Departamento de didáctica y organización escolar. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga.
- BLAS, P. de, et al. (1993). "Lo que saben de historia nuestros alumnos de bachillerato". *Revista de Educación*, n° 300, pp. 279-308.
- BLOOM, B. y otros (1971). *Taxonomía de los objetivos en la educación*. Alcoi. Marfil.
- BLOOM, B. S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas; ámbito del conocimiento*. Alcoy, Marfil.
- BLYTH, W.A. y otros (1972). *Curriculum Planning in History, geography and Social Science 8-13*. Bristol. Collins-ESL.
- BOARDMAN, D. (1983). *Graphycacy and Geography teaching*. London. Croom Helm.
- BONNIOL, J. J. (1981). "Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire", *Bulletin de Psychologie*, XXXV, núm. 354, pp. 173-192.
- BOOTH, M. (1987). *Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching*. PORTAL, C. (ed.): *The History Curriculum for Teachers*. London. The Falmer Press, pp. 22-38.
- BORDALLO, I.; GINESTET, J.P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. París. Hachette Éducation.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona. Laia.

- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid. Siglo XXI.
- BRADY, L. (1985). *Models and methods of teaching*. Australia. Prentice-Hall.
- BRAUDEL, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid. Alianza.
- BROPHY, J. (1990). "Teaching Social Studies for Understanding and Higher-Order Applications". *The Elementary School Journal*, vol. 90, n° 4, pp. 351-417.
- BROPHY, J. (1993a). *Mary Lake: Introducing Fifth Graders to U.S. History*. BROPHY, J. (ed.). *Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies. Advances in Research on Teaching*, vol. 4, pp. 101-150.
- BROPHY, J. (1993b). *Findings and Issues: The Cases Viewed in Context*. BROPHY, J. (ed.): *Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies. Advances in Research on Teaching*, vol. 4, pp. 219-232.
- BROPHY, J. (ed.) (1993). *Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies. Advances in Research on Teaching*, vol. 4.
- BROPHY, J.; VANSLEDRIGHT, B.; BREDIN, N. (1993). "What do Entering Fifth Grades Know About U.S. History?". *JSSR*, vol. 16&17, pp. 2-19.
- BROUSSEAU, G. (1988). "Le contrat didactique: le milieu". *Recherches en Didactique des Mathématiques*. vol. 9.n° 3. pp. 309-336.
- BRUNER, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México. Uteha.
- BRUNET, R. (1987). *La carte, mode d'emploi*. París Fayard/Reclus.
- CAMPS, V. (1993). *Los valores en la educación*. Madrid. Alauda.
- CAPEL, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcelona. Barcanova.
- CAPEL, H.; MUNTAÑOLA, J.; THORNBERG, J. (1981). *Adolescencia y arquitectura. Actividades didácticas sobre el medio ambiente para los 12-17 años de edad*. Vilassar de Mar (Barcelona). Oikos-Tau.
- CAPEL, H.; URTEAGA, L. (1984). *Las nuevas geografías*. Temas clave n° 70. Barcelona. Salvat.
- CARDINET, J. (1988). *La maîtrise, communication réussie*. HUBERMAN (ed.). *Assurer réussite des apprentissages scolaires?, Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Delachaux et Niestlé. París. pp. 155-195.
- CARDINET, J. (1992). *Vers une pratique évaluative raisonnée*. Préface a VESLIN, O. et J. Corrigers des copies. *Evaluer pour former*. París. Hachette Éducation.
- CAREY, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge. The M.I.T. Press.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- CARRETERO, M. (1993a). *Constructivismo y educación*. Madrid. Edelvives.
- CARRETERO, M. (1993b). "Una perspectiva cognitiva". *Cuadernos de Pedagogía* n° 213, pp. 10-14.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (1983). "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". *Infancia y Aprendizaje* n° 23, pp. 55-74.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (1989). "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia". *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor. pp. 211-240.

- CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (1994). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates.
- CATLING, S.J. (1978). "The child's spatial conception and geographic education". *Journal of Geography*. Vol. 77 n° 1 pp. 24-28.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Temas de educación. Barcelona. Paidós-MEC.
- CENTRE GEORGES POMPIDOU (1980). *Cartes et figures de la Terre*. París. CCI.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition Didactique*. Grenoble. Le pensée Sauvage.
- CHORLEY, J.; HAGGETT, P. (eds.) (1965). *Frontiers in Geographical teaching*. Londres. Methuen.
- CIDI DI FIRENZE (a cura di) (1988). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. Milano. Mondadori.
- CLARY, M. (1987). *Les différents degrés de l'échelle spatiale: représentations et images à l'école élémentaire*. MARBEAU, L.; AUDIGIER, F. (ed.): *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Actes du colloque*. INRP. Paris, pp. 267-280.
- CLARY, M.; DUFAU, G.; DURAND, R. et FERRAS, R. (1987). *Cartes et modèles à l'école*, Montpellier. GIP Reclus, p. 112.
- CLARY, M. (1989a). *Evaluation de concepts à l'école élémentaire*. MARBEAU, L.; AUDIGIER, F. (ed.): *Quatrième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés-Savoirs acquis*. Paris. INRP, pp. 171-202.
- CLARY, M. (1989b). "La géographie à l'école, pour réciter ou pour s'agir?" *L'Espace Géographique*, n° 2, pp. 140-144.
- CLARY, M. (1989). "La geografía en la escuela, ¿para repetir o para hacer?". *L'Espace Géographique*, n° 2, abril 1989, pp. 140-144. Traducido al castellano en: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* n° 3-4. Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ed. U.A.B., 1990
- CLARY, M.; GENIN, C. (1991). *Enseigner l'histoire à l'école?* Paris. Hachette.
- CLARY, M. (1995). "Els models gràfics en la construcció dels conceptes geogràfics". *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 27 pp. 17-36 Girona-Bellaterra. U.A.B.-U.G.
- COLE, J. P.; BEYNON, N. J. (1969). *New ways in Geography*. Londres. Basil Blackwell. Adap. P. ALEGRE; P. BENEJAM; A. TORRENTS (1979). *Iniciación a la Geografía*. Barcelona. Fontanella.
- COLL, C. (1985). "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas". *Anuario de Psicología*. n° 33. Universidad de Barcelona.
- COLL, C. (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno del aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje*. n° 42, pp. 131-142.
- COLL, C. (1991). "Concepción constructivista y planteamiento curricular". *Cuadernos de Pedagogía*. n° 188, pp. 8-11.

- COLL, C. y otros (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid. Santillana.
- COMES, P. (1993). *La representació gràfica de l'espai i l'ensenyament de la geografia. Una proposta de selecció i seqüenciació de les habilitats cartogràfiques per a l'ensenyament obligatori*. Tesis doctoral. Departament de geografia. Universitat Autònoma de Barcelona.
- CORNBLETH, C. (1985). "Reconsidering Social Studies Curriculum". *Theory and Research in Social Education*, vol. XIII, nº 2, pp. 31-45.
- CORNETT, J. W. (1990). "Teacher Thinking About Curriculum and Instruction: a Case of a Secondary Social Studies Teacher". *Theory and Research in Social Studies*, vol. XVIII, nº 3, pp. 248-273.
- CRISCONI, A. et al. (1993). "Come vedi la storia?" y "Nove domande per la storia". *I viaggi di Erodoto*, nº 19, pp. 66-77 y 146-157.
- CRONOS (GRUPO). (1992). "Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales", en *Aula*. nº 2, pp. 10-15.
- CUESTA, R. (1993). *La historia como profesión docente y como disciplina escolar en España. II Simposio sobre historia, geografía y profesión docente (ponencias y comunicaciones)*. Salamanca. Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía, pp. 27-55.
- DEL CARMEN, L. (1996). *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona. ICE Universidad de Barcelona - Horsori.
- DELVAL, J. (1981). *La representación infantil del mundo social. Infancia y Aprendizaje*, nº 13, pp. 35-67.
- DELVAL, J. (1988). *La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza*, en HUARTE, F. (coord.): *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea, pp. 184-204.
- DELVAL, J.; DEL BARRIO, C. (1981). *Un estudi pilot sobre la comprensió del concepte de país. Anuari de Psicologia*, número especial de homenaje a J. Piaget, pp. 109-138.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1991). *History in the National Curriculum (England)*. HMSO.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires. Losada.
- DEWEY, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic. Eumo/Diputació de Barcelona.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.
- DHAND, H. (1994). "Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teachers". *Canadian Social Studies*, vol. 28, nº 4, pp. 149-154.
- DOBERTY, J. (1992). *Postmodernismo and the Social Sciences*. Londres. MacMillan.
- DOLLFUS, O. (1970). *L'espace géographique*. París, P.U.F.
- DOMÍNGUEZ, J. (1986). "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía". *Infancia y Aprendizaje* nº 34, pp. 1-31.
- DOMÍNGUEZ, J. (1994). *La solución de problemas en Ciencias Sociales*. Pozo, J. I. (coord.): *La solución de problemas*. Madrid. Santillana, pp. 133-178.

- DOMÍNGUEZ, J. (1994). "Una propuesta de categorías y niveles para la evaluación del aprendizaje en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". GRUPO INSULA BARATARIA (COOR.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid. Mare Nostrum, pp. 229-252.
- DOUZANT, D. (1993). "L'image de la géographie. Quelques résultats de l'enquête Vous et la géographie auprès des professeurs et de la population française". *Historiens & Géographes*, n° 339, pp. 109-131.
- DOWNY, M. T.; LEVSTIK, L. S. (1991). *Teaching and Learning History*. SHAVER, J. P. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. MacMillan Publishing Company. New York, pp. 400-410.
- DRIVER, R. (1986). "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos". en *Enseñanza de las Ciencias*. vol. 4. n° 1, pp. 3-15.
- DUMOULIN, O.; VALERY, R. (ed.) (1991). *Périodes. La construction du temps historique*. Paris. École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au Présent.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós.
- EISNER, E. W. (1978). "Humanistic trends and the Curriculum field". *Journal of Curriculum Studies*. vol. 10. n° 13.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación en educación*. Madrid. Morata.
- ELLIOT, J. (1994). "Towards Moral communication and consensus". *Cambridge Journal of Education*. vol. 24. n° 3, pp. 393-398.
- EVANS, R. W. (1988). "Lessons from History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History". *Theory and Research in Social Education*, vol. XVI, n° 3, pp. 203-225.
- EVANS, R. W. (1989). "Teacher Conceptions of History". *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, n° 3, pp. 210-240. Traducción al castellano: "Las concepciones del maestro sobre la historia". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 3-4, pp. 61-94.
- EVANS, R. W. (1990). "Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief". *Theory and Research in Social Education*, vol. XVIII, n° 2, pp. 101-138.
- EVANS, R. W. (1993). *Ideology and the Teaching of History: Purposes, Practices, and Student Beliefs*. BROPHY, J. (ed.). *Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies. Advances in Research on Teaching*, vol. 4, pp. 179-214.
- FÉNÉYROU, R. (1990). "Incidències psicològiques de l'avaluació". *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya*. n° 73, pp. 36-44.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). "El aprendizaje de lo social". *Educación y Sociedad*, 8, Madrid, pp. 7-24.
- FERRAS, R. (1993). *Les modèles graphiques en géographie*, Montpellier. Reclus.
- FERRO, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México. Fondo de Cultura Económica.
- FERRO, M. (1991). *Visions de l'histoire et périodisation, une typologie*. In DUMOULIN, O.; VALERY, R. (ed.) (1991). *Périodes. La construction du temps historique*. Paris. École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au Présent, pp. 99-101.

- FIEN, J. (1992). "Geografía, sociedad y vida cotidiana". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 21, pp. 73-90.
- FIEN, J.; GERBER, R.; WILSON, P. (eds.). (1989). *The Geography teacher's guide for a Better World*. Melbourne. The MacMillan Company of Australia.
- FISHER, S.; HICKS, D. (1981). *World studies 8-13. A teacher's handbook*. Edimburgo y Nueva York. Oliver and Boyd.
- FONTANA, J. (1992). *La Historia después del fin de la historia*. Barcelona. Crítica.
- FREINET, C. (1972). *L'educació moral i cívica*. Barcelona. Laia.
- FREIRE, P. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic. Eumo.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
- FUMAT, Y. (1989). "L'éducation du citoyen à partir de quelques cartes de France". *Mappemonde* 89,4, Montpellier. GIP Reclus.
- GAGNE, R. M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México. Trillas.
- GALINDO, R. (1996). *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la historia. Cuatro estudios de caso*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1986). *Teoría y práctica de la Geografía*. Madrid. Alhambra.
- GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós.
- GASPARINI, G. (1986). *Il tempo e il lavoro*. Milano. Franco Angeli.
- GAVALDÁ, A. (1993). "Els adolescents volen votar a les eleccions? Disfuncions entre les motivacions". *L'Avenç*, nº 174/Plecs d'Història Local, nº 47, pp. 44-46.
- GEORGE, P. (1991). "Cent ans de Geographie". en *Bulletin de la société Linguistique de Geographie*. nº 25. (2), pp. 13-28.
- GERIN-GRATALOUP, A. M.; SOLONEL, M.; TUTIAUX-GUILLÓN, N. (1994). "Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie". *Revue Française de Pédagogie*, nº 106, pp. 25-37.
- GIBERT, J. (1991). "Eloge de l'erreur en mathématiques". *Le nouvel éducateur*. nº. 228. pp. 2-7.
- GIL, E. (1994 a). "Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria. Participación de la institución escolar en la formación, mantenimiento o refuerzo de las mismas". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 7, pp. 3-38.
- GIL, E. (1994 b). "Un ejemplo del uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social: la reconstrucción del campo semántico de los alumnos acerca del tema del Tercer Mundo". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 8, pp. 27-51.
- GIL, P.; PIÑEIRO, R. (1989). *El pensamiento geográfico en la edad escolar: la simulación como recurso didáctico*. CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (comp.): *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Aprendizaje/Visor, pp. 263-284.
- GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.). (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: una obsesión por la eficacia*. Madrid. Morata.
- GINÉ, N.; MUÑOZ, E. (1997). *La visió dels adolescents sobre l'ESO*. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. (en prensa).
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós/MEC.
- GIROUX, H.A. (1992). "Educación y ciudadanía para una democracia crítica". en *Aula*. nº 1, pp. 77-81.
- GODIN, A. S. J. (1959). "The Historical Function". *Lumen Vitae*, XIV, pp. 245-265.
- GOMÀ, F. (1988). *Antropologia del temps*. In AA.VV.: *El temps*. Barcelona. Fundació Caixa de Pensions, pp. 11-30.
- GÓMEZ, A. E. (1996). *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de ciencias sociales. Un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- GÓMEZ MENDOZA, J. (1986). *Teoría y práctica de la Geografía*. Madrid. Alhambra Universidad.
- GONZÁLEZ, I. (1993). *La enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Historia de la Universidad de Lleida.
- GRASA, R. (1990). "Valores dominantes y enseñanza de la Historia". *Historia* 16. nº 165, pp. 119-122.
- GRAVES, N. J. (1980). *Geography in Education*, Heinemann. Londres.
- GRAVES, N.J. (1985). *La enseñanza de la Geografía*. Madrid. Visor.
- GREGORY, D. (1984). *Ideología, Ciencia y Geografía Humana*. Vilassar de Mar (Barcelona). Oikos-Tau.
- GROSS, R.E. y otros. (1983). *Las Ciencias Sociales, programas actualizados de enseñanza*. México. Limusa.
- GRUPO AULA SETE (edit.) (1993). *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales*. ICE Universidad de Santiago de Compostela.
- GRUPO CRONOS (edit.) (1991). *Proyectos de Enseñanza de las Ciencias Sociales. (Educación Secundaria Obligatoria)*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- GRUPO INSULA BARATARIA (edit.) (1994). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid. Mare Nostrum.
- GRUPO VALLADOLID (1994). *La comprensión de la historia por los adolescentes*. ICE-Universidad de Valladolid.
- GUARRACINO, S.; RAGAZZINI, D. (1980). *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*. Milano. Feltrinelli.
- GUERASIMOVA, T.P. et al. (1989). *La formación de la concepción científica del mundo en los alumnos de la escuela media en el proceso de la enseñanza de la geografía*. La Habana. Pueblo y Educación.
- GUIBERT, E. (1994). *Tiempo y tiempo histórico. Un saber que se aprende, un saber que se enseña*. Pamplona. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

- GUIMERA, C. (1992). *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Geografía e Historia. Estudio General de Lleida. Universidad de Barcelona.
- HABERMAS, J. (1984). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Península.
- HABERMAS, J. (1990). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid. Tecnos.
- HALLAM, R. (1983). *Piaget y la enseñanza de la historia*. In COLL, C. (comp.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI, pp. 167-181
- HALWACHS, F. (1975). "La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève". *Reveu française de pédagogie*. n° 33, pp. 19-29.
- HARLEY, J. B. (1990). "Cartography, ethics, and social theory". *Cartographica*, 27.
- HART, R.; MOORE, G. T. (1973). "The development of spatial cognition: A review". DOWNS, A.R. y STEA, D. (eds): *Image and environment. Cognitive mapping and spatial behavior*. Chicago. Aldine Publishing Co.
- HARVEY, D. W. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*, Oxford. Blakwell.
- HARVEY, D. W. (1990), "Between space and time: reflections on the geographical imagination", en *Annals of the AAG*. 80 (3), pp. 418-434.
- HUCKLE, J. (ed.) (1983). *Geographical Education: Reflection and Action*. Oxford. University Press.
- HUCKLE, J. (1988). "The Daintree rainforest: Developing political literacy through an environmental issue". FIEN y GERBER (eds), *Teaching Geography for a better World*, pp. 45-60. Oliver and Boyd. Edinburgh.
- HUGONIE, G. (1992). *Pratiquer la géographie au collège. Formation des enseignants. Professeurs des lycées & collèges*. Paris. Armand Colin.
- ILLICH, I. (1973). *Tools for Conveniality*. San Francisco. Heyday Books.
- JACKSON, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid-La Coruña. Morata-Paideia.
- JACOTT, L.; CARRETERO, M. (1993). "La comprensión de los agentes históricos en el «descubrimiento» («Encuentro con») de América". *Substratum*, vol. I, n° 2, pp. 21-36.
- JAHODA, G. (1963). *Children's Concepts of Time and History*. *Educational Review*, XV, n° 2, pp. 87-104.
- JAMESON, F. R. (1991). *El postmodernismo o la lógica del capitalismo avanzado*. Barcelona. Paidós.
- JEDLOWSKI, P. (1986). *Il tempo dell'esperienza. Studia sul concetto di vita quotidiana*. Milano. Franco Angeli.
- JOHN, P. (1991). "The Professional Craft Knowledge of the History Teacher". *Teaching History*, n° 64, pp. 8-12.
- JOHNSTON, R. J.; CLAVAL, P. E. (1986). *La geografía actual: Geógrafos y tendencias*. Barcelona. Ariel.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1993). "La función pedagógica de la evaluación". *Aula de Innovación Educativa*. n° 20, pp. 20-30.
- JORBA, J.; CASELLAS, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentanges*. Ed. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- KNOWLES, T. (1933). "A Missing Piece of Heart: Children's Perception of the Persian Gulf War of 1991". *Social Education*, pp. 19-22.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Paidós.
- KUBLER, G. (1988). *La configuración del tiempo*. Madrid. Nerea.
- LACOSTE, Y. (1977). *La geografía una arma para la guerra*. Anagrama. Barcelona.
- LACOSTE, J. (1986). "Penser et enseigner la Géographie". *L'Espace Géographique*. n° 1, pp. 24-27.
- LASTRUCCI, E. (1994). "La storia al triennio: chi insegna, chi impara". *I viaggi di Erodoto*, n° 23, pp. 76-85.
- LEE, R. (1983). "Teaching Geography; the dialectic of structure and agency". *Journal of Geography*. 82. (3), pp. 102-109.
- LE PELLEC, J.; MARCOS-ÁLVAREZ, V. (1991). *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris. Hachette.
- LESOURD, S. (1993). "Selected Children's Representations of People in Five Countries". *Theory and Research in Social Education*, vol. XXI, n° 4, pp. 316-340.
- LÓPEZ FACAL, R. (1994). "Evaluación en Ciencias Sociales". ARMAS, X. (Coord.). *Ensinar e aprender historia na educación secundaria*. Santiago de Compostela. ICE-USC, pp. 123-154.
- LYNCH, K. (1960). *Image of the city*. Cambridge. MIT Press. Trad. al castellano: *La imagen de la ciudad*. Alianza Editorial. 1977.
- MAESTRO, P. (1991). *La crisis del mundo clásico y su transición hacia el feudalismo*. Generalitat Valenciana.
- MAESTRO, P. (1993). "Epistemología histórica y enseñanza". *Ayer* n° 12, pp. 135-181.
- MARCHESI, A. (1983). "Conceptos espaciales, mapas cognitivos y orientación en el espacio". *Estudios de psicología*, números 14-15, pp. 85-92.
- MARTÍN, E. (1985). *La representación espacial del entorno en los niños. Una comparación entre el medio urbano y el medio rural*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- MARTÍN, E. (1989). *El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía*. CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (comp.): *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Aprendizaje/Visor, pp. 179-200.
- MATTOZZI, I. (1986). *La scuola dei tempi*. AA.VV.: *Tempo, memoria, identità*. Firenze. La Nuova Italia, pp. 16-34.
- MATTOZZI, I. (1987). *Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare*. ROSETI, P. (a cura di): *Storia, Geografia, Studi sociali*. Quaderno dell'IRRSAE Emilia Romagna, pp. 24-40.
- MATTOZZI, I. (1988). *I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curriculum di storia nella scuola elementare*. CIDI DI FIRENZE (a cura di): *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. Milano. Mondadori, pp. 65-81.
- MATTOZZI, I. (1990). *La cultura storica: un modello di costruzione*. Faenza. Faenza.

- MATTOZZI, I. (1994). *Los contenidos en la enseñanza de la historia en la escuela obligatoria: el problema de su selección y de la organización en secuencias*. Ponencia presentada al VI Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pontevedra, p. 32.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Área de Conocimiento del Medio. Educación Primaria*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. BOE, 21-X-1992.
- MOLES, A.; ROHMER, E. (1972). *Psicología del espacio*, Madrid. Ricardo Aguilera.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'Histoire*. París. Nathan.
- MONOGRÁFICO (1993). "Actitudes, valores y normas". *Aula de Innovación educativa*. n° 16-17.
- MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. París. PUF.
- MOSCOVICI, S. (1987). *Les representacions sociales. Expose introductif*. MARBEAU, L.; AUDIGIER, F. (ed.). *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Actes du colloque*. INRP. París, pp. 31-42.
- MUNRO, G.; SLATER, A. (1985). "The Know-How of Teaching Critical Thinking". *Social Education*, 49, n° 4, pp. 284-292.
- MUNTAÑOLA, J. (1987). *Descobrir el medi urbà*. Barcelona. Institut d'Ecologia Urbana.
- NAISH, M. (ed.). (1992). *Geography and Education*. University of London. Institute of Education.
- NAVARRO, A.; ENESCO, I. (1993). "¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, año 4, número 10, pp. 54-61.
- NEWMANN, F. M. (1990). "Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness". *J. Curriculum Studies*, vol. 22, n° 1, pp. 41-56.
- NEWMANN, F. M. (1991a). *Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections Between Theory and Practice*. VOSS, J. F.; PERKINS, D. N.; SEGAL, J. W. (ed.): *Informal Reasoning and Education*. LEA. Hillsdale, New Jersey, pp. 381-400.
- NEWMANN, F. M. (1991b). "Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of a Study of Sixteen High School Departments". *Theory and Research in Social Education*, XIX, 4, pp. 324-340.
- NEWMANN, F. M. (1991c). "Classroom Thoughtfulness and Students Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses". *Theory and Research in Social Education*, XIX, 4, pp. 410-433.
- NISBETM, J.; SHUCKMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.
- NOIZET, G.; CAVERNI, J. P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. París. P.U.F.

- NOVAK, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid. Alianza Universidad.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, B. D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- NUNZIATI, G. (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Cahiers pédagogiques*. n° 280, pp. 47-64.
- OCHAITA, E. (1983). "La teoría de Piaget sobre el desarrollo de la conciencia espacial". *Estudios de Psicología*, n° 14/15, pp. 93-108.
- OCHAITA, E. (1987). *Conocimiento del espacio y enseñanza de la geografía*. ÁLVAREZ, A. (comp.): *Psicología y educación. Actas de las II Jornadas Internacionales de psicología y educación*. Madrid. Aprendizaje-Visor/MEC.
- ONOSKO, J. J. (1991). "Barriers to the Promotion of Higher-Order Thinking in Social Studies". *Theory and Research in Social Education*, XIX, 4, pp. 341-366.
- ONOSKO, J. J. (1996). "Exploring Issues with Students Despite the Barriers". *Social Education* 60 (1), pp. 22-27.
- PAGÈS, J. (1989). *Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico*. RODRÍGUEZ, J. (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona. Laia/Cuadernos de Pedagogía, pp. 107-138.
- PAGÈS, J. (1993). *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB a Catalunya*. Tesis doctoral inédita. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PAGÈS, J. (1994). "Per qué i qué ensenyar i aprendre de Ciències Socials a finals del segle XX?". en *Perspectiva Escolar*. n° 182, pp. 9-20.
- PAGÈS, P. (1983). *Introducción a la historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcelona. Barcanova.
- PALONSKY, S. B. (1993). "A Knowledge Base for Social Studies Teachers". *The International Journal of Social Education*, vol. 7, n° 3, pp. 7-23.
- PATANE, L.R.; TOMARCHIO, M. S. (1988). *Procedura didattica oggettivanti e senso del tempo nell'insegnamento della storia*. Quaderni di Pedagogia n° 3. Triangale Editore.
- PATRICK, H. (1990). "Investigating the relationship between aims and practice in the teaching of history". *Research Papers in Education*, vol. V, n° 2, pp. 97-125.
- PEEL, E. A. (1972). *Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos*. STONES, E. (ed.): *Psicología de la educación. Didáctica especial en sus textos*. Madrid. Morata, pp. 305-312.
- PERRENOUD, PH. (1991). "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative". *Mesure et évaluation en éducation*. vol. 13 (4), pp. 49-81.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1956). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. París, P.U.F.
- PIAGET, J. (1962). *La representación del mundo en el niño*. Madrid. Morata.
- PINCHEMEL, Ph. (1989). "Une liste de concepts". *L'Espace Géographique*. n° 2, pp. 134-147.
- POMIAN, K. (1984). *L'ordre du temps*. París. Gallimard.

- PONTECORVO, C. y M. (1986). *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Bologna. Il Mulino.
- PORLAN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Diada.
- PORTAL, C. (ed.) (1987). *The History Curriculum for Teachers*. London. Falmer Press.
- POZO, J. I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid. MEC.
- POZO, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.
- POZO, J. I.; ASENSIO, M.; CARRETERO, M. (1986). "¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia". *Infancia y Aprendizaje*, nº 34, pp. 23-41.
- POZO, J. I.; CARRETERO, M. (1989). *Las explicaciones causales de expertos y novatos en historia*. CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (comp.): *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Aprendizaje/Visor, pp. 139-163.
- PRATS, J. (1996). *La sélection des contenus historiques dans le processus d'apprentissage de l'Histoire. Conseil de l'Europe: L'histoire et l'apprentissage de l'histoire en Europe*. Rapport de la commission de la culture et de l'éducation et autres documents. Strasbourg, pp. 62-67.
- PRZESMYCKI, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris. Hacette Éducation.
- PRZESMYCKI, H. (1993). *La pédagogie de contract*. Paris. Hacette Éducation.
- PROENÇA, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História. Questões de didáctica aplicada*. Lisboa. Livros Horizonte.
- QUAINI, M. (1985). *Marxismo y geografía*. Vilassar de Mar (Barcelona). Oikos-Tau.
- QUINQUER, D.; GATELL, C. (1996). "El model didàctic interactiu: una justificació teòrica i un exemple d'aula". *L'Avenç*. nº 200.
- QUINQUER, D.; GATELL, C. (1996). "Les concepcions sobre didàctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària". *Balma*. nº 4.
- RAMOS, R. (ed.) (1992). *Tiempo y sociedad*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- REIGELUTH, CH. M. (1983). *Instructional-design theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale NJ. Elrbaum.
- REIGELUTH, CH. M.; MERRIL, M.D.; BUNDERSON, C.V. (1978). "The structure of subjects matter content and its instructional design implications". *Instructional Science*. nº 7, pp. 107-126.
- RICOEUR, R. et al. (1979). *Las culturas y el tiempo*. Salamanca. Sígueme/UNESCO.
- ROBIC, M.C. (1991). "Variations sur la forme: L'exercice cartographique à l'école (1868-1889)". *Mappemonde* nº2. 1a. part. pp.38-44 y 2a. part. *Mappemonde* nº 3, pp. 34-40.
- ROSSELL, M. (1996). *Avaluar, més que posar notes*. Barcelona. Claret.
- SAEGESSER, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid. Visor.
- SÁNCHEZ PRIETO, S. (1995). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid. siglo XXI.

- SANSON, C. (1987). *Concepts, Skills and Content: A Development Approach to the History Syllabus*. PORTAL, C. (ed.): *The History Curriculum for Teachers*. London. Falmer Press, pp. 116-141.
- SANTOS GUERRA, M. (1988). "Patología general de la evaluación educativa". *Infancia y Aprendizaje*. nº 41, pp. 143-158.
- SCHERRER, M. C. (1986). *Les representations des élèves. Comment les connaître? Qu'en faire? Exemple des representations de l'entreprise*, en MARBEAU, L.; AUDIGIER, F. (ed.): *Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Actes du Colloque*. Paris: INRP, pp. 157-176.
- SEGAL, A.; IAIES, G. (1993). *Las ideas de los adolescentes en la enseñanza de las ciencias sociales*, en FINOCCHIO, S. (coord.): *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel Educación, pp. 137-155.
- SHAVER, J.P. (ed.) *Handbook of research on Social Studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies*. New York. MacMillan.
- SHEMILT, D. (1987a). *Adolescent Ideas About Evidence and Methodology in History*. PORTAL, C. (ed.): *The History Curriculum for Teachers*. London. Falmer Press, pp. 39-61.
- SHEMILT, D. (1987b). *El proyecto «Historia 13-16» del Schools Council. pasado, presente y futuro*. AA.VV.: *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un curriculum integrado*. Madrid. MEC, pp. 173-207.
- SMITH, B. A. et al. (1994). "The effect of a Geography Centered Curriculum: Student Perceptions About Geography". *JSSR*, vol. 18, nº 1, pp. 23-29.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata, (ed. en inglés de 1981).
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- STUFFLEBEAM, D.L.; SHINFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona. Paidós.
- TABA, H. y otros. (1971). *Teacher's handbook to elementary Social Studies*. Addison Wesley.
- TAYLOR, J. L. (1993). *Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental*. Madrid. Los libros de cataratra.
- THORNTON, S. J. (1991a). *Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies*. SHAVER, J. P. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan, pp. 237-248.
- THORNTON, S. J. (1991b). "¿Hay que enseñar más historia?". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* nº 3-4, pp. 55-60.
- THORNTON, S. J. (1993). *Toward the Desirable in Social Studies Teaching*. BROPHY, J. (ed.): *Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies. Advances in Research on Teaching*, vol. 4, pp. 157-175.
- THORNTON, S. J.; VUKELICH, R. (1988). "Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding". *Theory and Research in Social Education*, vol. XVI, nº 1, pp. 69-82.

- TREPAT, C. A. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona. Graó.
- TUAN, Yi-Fu (1974). *Topophilia: A Study of Environmental Perception. Attitudes and Values*. Prentice Halls Inc. Englewood Cliffs.
- TULCHIN, J. B. (1987). "Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico". *Revista de Educación*. MEC, nº 282 (enero-abril), pp. 235-253.
- VALDEON, J. *En defensa de la historia*. Ámbito. Valladolid.
- VALLS, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona. ICE Universidad de Barcelona - Horsori.
- VALLS, R. (1995). "Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos?". *Iber*, nº 4, pp. 105-119.
- VAN DIJK, T. A. (1989). *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós comunicación.
- VERMERSCH, P. (1981). "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement". *Bulletin de Psychologie*. vol. 33. nº 343, pp. 179-187.
- VESLIN, O. y J. (1992). "Corriger des copies". *Evaluer pour former*. París. Hachette Éducation.
- VILAR, P. (1980). *Iniciación al vocabulario de análisis histórico*. Barcelona. Crítica.
- VOSS, J. F. et al. (1994). *The Collapse of the Soviet Union: A Case Study in Causal Reasoning*. CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (ed.) (1994): *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum, pp. 403-430.
- VUKELICH, R.; THORNTON, S. J. (1990). "Children's Understanding of Historical Time: Implications for Instruction". *Childhood Education* (fall), pp. 22- 25.
- YIGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- YIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- YIGOTSKY, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires. La Pléyade.
- WALFORD, R. (1973). *New directions in Geography teaching*. London. Longman.
- WALFORD, R. (ed.). (1981). *Signpost for Geography Teaching*. Longman. Londres.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.
- WERTSCH, J. V. (1985). *Culture, Communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge. Cambridge University Press.
- WHITE, J. J. (1986). *An Ethnographic Approach*. CORNBLETH, C. (ed.): *An Invitation to Research in Social Education*. National Council for the Social Studies, pp. 51-76.
- WINEBURG, S. S. (1996). *The psychology of learning and teaching history*. BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (ed.): *Handbook of educational psychology*. A project of division 15. The division of educational psychology of the American Psychological Association. New York. Macmillan, pp. 423-437.

- WINEBURG, S. S.; WILSON, S. M. (1991). *Subject-Matter Knowledge in the Teaching of History*. BROPHY, J. (ed.): *Teacher's Knowledge of Subject Matter as it Relates of Their Teaching Practica*. *Advances in Research on Teaching*, vol. 2, pp. 305-347.
- ZACCARIA, M. A. (1982). *El desarrollo del pensamiento histórico: implicaciones para la enseñanza de la historia*. PEREYRA, M. (comp.): *La historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la historia*. La Laguna. ICE-Universidad de La Laguna, pp. 191-207.
- ZUBIRIA, M. y J. de (1987). *Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar*. Bogotá. Plaza & Janes.

Índice temático

- actitudes 21-23, 30, 37, 46-49, 50, 73, 80, 84-85, 94, 124, 128, 131, 152, 161, 179, 207, 229, 238, 244
- alteridad 47-48, 79
- antropología 22, 24, 29, 74
- cambio 23, 24, 27, 33, 41, 46, 49, 54-56, 59-60, 62, 64, 73, 76-79, 88, 108, 111, 113, 124, 127, 130-131, 157, 161, 170, 174, 176, 178, 183, 189, 192, 194, 198, 201-202, 204, 206-207, 209, 213-214, 229, 232
- causalidad 49, 78-79, 89, 130, 139, 206, 222, 225
- explicación causal 26
- ciencia 11-12, 18-21, 23, 26, 29-31, 34-35, 37, 40, 42, 45-46, 49, 54, 57-59, 66, 71-72, 74-75, 84-85, 88, 108, 241, 244, 248
- cognitivismo/desarrollo cognitivo/habilidades o procesos cognitivos 99, 106, 139, 161, 163, 223
- concepto clave o transdisciplinar 81, 88
- conciencia 23, 34, 43, 47-48, 55, 58, 131, 159, 178, 190, 193-194, 196-197, 201-202, 213, 242
- conductismo 53, 55, 125-126, 211
- conflicto 25, 38, 41, 49, 58-59, 78, 80, 178-179
- contenidos 11-12, 17-19, 21-31, 41, 61, 72-75, 77, 81-84, 86, 88-90, 92, 94, 97, 99-100, 102-105, 108, 112, 114, 121, 130-132, 136-137, 149, 151-152, 155-157, 161, 169-170, 175, 178, 181-182, 184, 190, 192-196, 198, 211-212, 217-218, 220, 222-223, 228-230, 238, 244
- concreción 15, 66, 78, 114, 170, 178
- ordenación/organización 12, 18, 21, 25 26-28, 30, 42, 45-46, 50, 61, 80, 82, 86, 90, 92, 104, 109, 121, 132, 155, 167, 171, 175, 177, 218, 231, 235, 241, 244

planificación 90, 94, 106, 112, 128, 130, 146, 211, 213-214, 216
 secuencia/secuenciación 12, 19, 71, 82, 88-92, 94, 109, 119-120, 128,
 131-132, 136, 147-149, 175, 185, 190-191, 193-194, 196-197, 204, 206,
 211, 223, 227-228, 230, 234, 238
 selección 11-12, 41, 73-74, 77-78, 81-82, 86, 94, 124, 175, 177-178, 184,
 191, 194, 198, 211, 216, 218, 228
 tipología 31, 120, 139, 215
 continuidad 17, 78-79, 89, 160, 171-173, 194, 205
 constructivismo 12, 57-58, 106, 160, 194, 230, 235-236, 246
 teoría sociocultural 12, 53
 contrato didáctico 53, 114, 117, 140
 cooperación/trabajo cooperativo 48, 50, 74, 78, 80, 109, 121, 164
 cultura 24-25, 29-31, 42, 55, 82, 84-85, 109, 131, 158-159, 178, 180, 187,
 192, 201, 218, 225, 230, 240, 242, 244
 currículo 12, 15-20, 22, 26-29, 31, 41, 43, 61, 73, 77, 81-82, 84, 90, 94, 127,
 151-153, 164, 187, 193-194, 197, 206, 209-213, 215-217, 219, 222-223,
 227, 229-230
 concéntrico 181
 crítico 13, 21, 23, 26, 30, 37, 43, 47, 58, 73, 83, 108, 118, 151, 153, 154,
 160-163, 166, 168, 178, 180, 219, 227, 248
 desarrollo del currículo/desarrollo curricular 194, 210, 228
 Diseño curricular base (DCB) 18, 73, 82, 228, 244
 diseño del currículo 18-19
 en espiral 76, 89
 materiales curriculares 31, 82, 155, 168, 191, 210-212, 215
 oculto 73
 propuesta/proyecto curricular 19, 49-50, 73, 94, 128, 131, 164, 192,
 194-195, 197-198, 223, 226-229, 231, 238, 249
 Proyecto curricular de centro (PCC) 19
 radical 41
 democracia/democratización/principios/valores democráticos 17, 41, 45-47,
 79, 80, 85, 131, 160, 167, 193, 216, 238, 241
 derecho 29-30, 47, 74, 134, 192
 desigualdad 25, 31, 37, 41, 45-46, 50, 79, 88, 108
 diálogo 22, 33, 43, 46, 48, 50, 58, 61, 65, 79-80, 104, 117, 164, 175
 diferenciación/diferencia 11, 26, 78-79, 81, 85, 89-90, 171-223
 diversidad 24, 27, 30, 46, 50, 56, 74, 76, 78-83, 104, 108, 147, 207, 230-231
 ecología 22, 24
 economía 22, 24-26, 28-29, 37, 45, 73-74, 81-82
 empatía 39, 50, 105, 111-112, 130, 132-133, 156, 180, 219, 223, 232, 239
 entorno 19-20, 22, 27, 55, 84, 111, 152-153, 171, 181, 192, 220, 243
 epistemología 11, 34, 55, 124, 222, 243, 245
 espacio 13, 19-20, 24, 27, 29-30, 35, 39-41, 43, 54-56, 58, 60-61, 83, 109,
 118, 130, 135, 141-142, 145, 148, 155-156, 158-159, 169-171, 174-178,
 181-185, 187, 198, 204, 222-223, 228, 231, 234, 243-245

estereotipos 130, 151, 156, 220
 ética 22, 48, 65-66, 180, 211
 etnocentrismo 159
 evaluación 19, 20-23, 27, 29, 31, 35, 39, 50, 66, 68, 72, 78, 102-103, 106, 115, 118, 123-128, 130-132, 136, 140, 143, 144-149, 152, 161, 180, 211, 220, 228-230, 239, 243, 247-248
 autoregulación/autoevaluación 68, 127, 132, 136, 140, 143-144, 149
 diagnóstica/inicial 12, 127
 final/sumativa 124, 126
 formadora 127
 formativa 125-127
 mútua/coevaluación 127, 140, 142-144, 148-149
 regulación 12, 125-128, 204
 fuentes 23, 27, 30, 33, 37, 44, 95, 132, 137, 139, 152, 160, 163, 180, 184, 191
 globalización 20, 44, 49, 114
 ideas/representaciones/concepciones/conocimientos/esquemas (previos/previas)
 espaciales 174-176, 184
 mentales 62, 139, 155, 171, 174, 184, 197, 220-222, 232
 identidad 30, 33, 79, 198, 221
 ideología 34, 41, 43, 51, 58, 176-177, 214-215, 234, 241
 igualdad 43, 46-48, 79, 134, 164
 interacción 20, 38-39, 50-51, 53, 57, 61-62, 78, 102-104, 106, 108-109, 111, 114, 117, 127, 147, 175, 211, 214, 217-218, 237
 intercambio 24, 30, 80, 120
 interdependencia 25, 31, 44, 50, 78, 80, 108
 interdisciplinariedad 20, 211
 interpretación 12-13, 26, 29, 33, 42-43, 47, 54, 56, 58, 61, 77, 79, 81, 84, 88, 112, 143, 151, 161, 182, 191, 195, 203-204, 214-215, 218, 224
 interrelación 48, 75, 77, 80, 200, 206
 juego de simulación/simulaciones 67
 justicia 43, 48, 51, 79, 179-180
 Ley General de Educación 17, 124, 228
 Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) 17
 Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) 17
 libertad 39, 45, 47-48, 50-51, 79-80, 164
 libro de texto 98, 208, 216-217, 219
 lugar 16, 19, 28-29, 33, 44-45, 49, 53, 55, 58, 63-64, 69, 95, 100, 132, 141, 153-154, 156, 160, 163, 176, 181-182, 201-202, 217
 mapa 37, 60, 74, 83-84, 95, 101, 143, 145, 147, 158-159, 172-173, 181, 184-185, 187, 189, 200, 203
 mapa conceptual 12, 61, 86, 88, 92, 105, 189, 208
 medio (físico, social, cultural) 21, 41, 55, 57-58, 225
 medio ambiente 24, 48, 179-180, 236

método/metodología (enseñanza/investigación)

- activo 101
- científico o hipotético-deductivo 34, 36, 40
- cualitativo 40, 74, 125
- cuantitativos 74, 124-125, 177, 202
- de aprendizaje individual 115
 - enseñanza programada 97, 103
- dialéctico 43, 58, 65
- estudio de caso 216, 218, 241
- etnográfico 212, 217
- expositivo/explicativo 34, 43, 49-50, 64, 68, 81, 97, 102-105, 114, 117-118, 174, 182
- geográfico 13, 24, 27, 31, 39, 83-84, 95, 100, 145, 147, 159, 166, 169-170, 174-179, 181, 185, 187, 208, 221, 223, 225, 231, 234-235, 240
- heurístico 61
- histórico 13, 21, 24, 27-28, 30-31, 33, 39-40, 43, 46-47, 49, 99-100, 112, 118, 132, 135, 137, 141, 145-148, 159, 178, 189-198, 200-208, 214, 218, 221-223, 227, 229-230, 232, 234, 236, 238, 241-243, 245, 248
- indagación 21-22, 30, 79, 100-101, 153-155, 164, 229
- inductivo 101
- interactivo 97, 103-104, 106, 109, 111
- participativo 38
- por descubrimiento 178
 - autónomo 97
 - guiado 61
- proyectos 17, 23, 48, 78, 82, 97, 103, 106, 110, 114, 153-154, 224, 227-228, 241
- reconstructivo 99, 229
- resolución/solución de problemas 58, 60-61, 88, 103, 106, 114, 153-154, 163, 219, 229, 238
- toma de decisiones 15, 31, 111, 154, 163-164, 194, 211, 216-217
- trabajo de campo 36-37, 177, 218
- transmisivo/transmisión 40, 71, 85, 98, 104, 153-155, 193
- modelo didáctico 97, 99, 101-102, 106, 109, 111, 228
- nacionalismo 16-17, 193
- observación 26, 34, 36, 39-40, 84, 101, 125, 132, 178, 211, 217
- participación 12, 25, 41, 47-48, 59, 62, 64, 68, 85, 88, 103, 105, 108, 110, 117, 121, 160, 164, 182, 193, 211, 227, 229, 240
- patrimonio (cultural, histórico-artístico) 23, 48, 49, 79, 192, 229
- pensamiento crítico 13, 151, 153-154, 160-163, 166, 168, 219, 227, 248
- percepción 12, 27, 30, 38, 43, 46, 54, 56, 84, 98, 101, 136, 140, 175-177, 179, 196, 202, 221
- plano 89, 91, 172, 173, 184
- política 16-17, 25, 29, 31, 40-41, 48, 50, 84, 157, 176, 180, 192, 205, 209, 231, 240

psicología social 29, 106, 127, 174
 racionalidad/irracionalidad 11, 17, 37, 43, 47, 79, 158, 176, 182, 194-195, 212, 214
 relatividad 12, 38, 42, 47, 78-79, 112, 205, 227
 relativismo 24, 42-44, 108, 130, 139, 159
 racionalidad 11, 17, 37, 43, 47, 79, 158, 176, 182, 194-195, 212, 214
 sistema mundo 44, 48, 51, 108, 142, 231
 sociología 22, 24-25, 29, 74
 solidaridad 17, 21, 23, 50, 84, 164, 229
 teoría/ciencia/escuela/paradigma/perspectiva (crítica/radical) 37, 40-42, 47, 54, 64-65, 108, 118, 160, 178, 218, 236
 marxismo/neomarxismo 246
 materialismo histórico 193, 195
 humanismo 17, 42, 177-178
 convencionalismo 42, 175
 positivismo 125, 191-193, 206
 neopositivismo 34
 racionalidad técnica/tecnocrática 17, 37
 postmodernismo 42-43, 182, 235, 238, 242
 territorio 24, 27, 46, 48, 54, 69, 81, 112, 159, 177, 187
 tiempo/tiempo histórico/tiempo social 13, 16, 19, 24, 27, 29, 37, 39-41, 45, 48-49, 51, 54, 56-57, 60-61, 63, 66-67, 73, 75-76, 80, 83, 88, 92, 105, 109, 117, 125-127, 130-132, 135, 139, 141, 144, 148-149, 155-156, 158, 165-167, 170-171, 178, 182, 189-191, 193-198, 200-208, 221-223, 227, 229-230, 232, 234, 241, 243, 245-246
 cronología 55, 60, 143, 147, 166, 189-192, 198, 204-206
 duración 26, 108, 115, 117, 131, 145, 155, 189, 201-205
 futuro 23, 41, 47-48, 51, 54, 64, 66-67, 85, 156, 164, 179, 184, 189, 193, 197, 199-200, 209, 243, 247
 pasado 17, 29, 33, 48-49, 54, 109, 112, 135, 145, 151, 156-157, 159, 189, 191, 193-197, 199-201, 204-206, 215, 220-221, 224, 232, 238, 243, 247
 presente 27, 29, 33, 66, 82, 85, 95, 104-105, 113, 151-152, 156-157, 160, 189, 191, 193-194, 197, 199-201, 204-206, 220, 229, 247
 temporalidad 13, 190-199, 201-206
 tolerancia 21, 23, 30, 48, 50, 79, 80, 164
 transposición didáctica 12, 66, 74-75, 77, 82, 158, 170, 174, 192
 valoración 12, 16, 21-23, 31, 47, 58, 65, 143, 156, 183, 207-208, 214, 229
 valores 15, 21-23, 25, 34, 40-42, 46-48, 65, 73, 78, 80, 84-85, 94, 152, 157, 161-164, 174-176, 193, 200, 213, 235-236, 241, 244

Títulos publicados:

Colección Cuadernos de Educación

1. Enseñar y aprender inglés. *Laura Pla.*
2. Los profesores y el curriculum. *Juana M^a Sancho.*
3. Educación de adultos: situación actual y perspectivas. *Ángel Marzo, Josep M^a Figueras.*
4. El curriculum en el centro educativo. *Luis del Carmen, Teresa Mauri, Isabel Solé, Antoni Zabala.*
5. La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. *Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquín M. Torregrosa.*
6. Coherencia textual y lectura. *Eduardo Aznar, Anna Cros, Lluís Quintana.*
7. La educación bilingüe. *Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J. M. Serra, Cinta Comet.*
8. Aprendiendo a escribir. *Ana Teberosky.*
9. Cómo se aprende y cómo se enseña. *José Escaño, María Gil.*
10. Aprender con ordenadores en la escuela. *Eduardo Martí.*
11. Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Enric Valls.*
12. Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. *M^a José del Río.*
13. Claves para la organización de centros escolares. *Serafín Antúnez.*
14. La formación profesional en la LOGSE. *Xavier Farriols, Josep Francí, Miquel Inglés.*
15. El desarrollo de la expresión gráfica. *Juan José Jové.*
16. Grupo clase y proyecto educativo de centro. *Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll, Joaquim Pèlach.*
17. La educación moral en la enseñanza obligatoria. *Josep M^a Puig.*
18. La educación ambiental como proyecto. *Alberto Pardo.*
19. Educación y consumo. *Rosa M^a Pujol.*
20. Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela. *Anna Escofet.*
21. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. *Luis del Carmen.*
22. Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. *Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón.*

Títulos en preparación:

23. El hecho religioso en la Educación Secundaria. *Alfredo Fierro.*
24. La Disciplina Escolar. Un enfoque basado en la prevención de problemas de comportamiento. *Concepció Gotzens.*
25. Diferencias sociales y desigualdades educativas. *J. Luis Rodríguez, Anna Escofet, Pilar Heras, Josep M^a Navarro.*
26. La Formación Ética en la Educación Secundaria. *Juana Serna.*
27. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. *Isabel Solé.*
28. Familia, Escuela y Comunidad en la Educación Infantil. *Ignasi Vila.*

Colección Cuadernos para el Análisis

1. De Gramsci a Althusser. *J. M. Bermudo.*
2. Áreas de intervención de la psicología. Tomo I. *César Coll, M. Forns.*
3. Los paradigmas en psicología. *Antonio Caparrós.*
4. Áreas de intervención de la psicología. Tomo II. *César Coll, M. Forns.*
5. Helvétius y D'Holbach. *J. M. Bermudo.*
6. Eficacia y justicia. *J. M. Bermudo.*
7. Para una tecnología educativa. *Juana M^a Sancho.*
8. El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. *Ignasi Vila.*
9. Immersió lingüística, rendiment escolar i classe social. *Josep M^a Serra.*
10. Las estrategias de aprendizaje a través del curriculum. *E. Barberà, M. Castelló, L. del Carmen, A. M. Geli, M. Milian, C. Monereo, M. Palma, J. I. Pozo, I. Solé, M. R. Terradellas, E. Valls, I. Vila.*

Col·lecció Quaderns de Formació Professional

1. De l'escola a la feina. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
2. La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius. *Josep M^a Guillén (Coord.).*
3. Suport educatiu a la inserció professional. *Antoni Cañete, Josep Francí.*
4. L'orientació professional inicial a Catalunya. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
5. Programes de garantia social. L'última oportunitat? *Rafael Bàscones.*
6. Formació, qualificació i mercat. *Fernando López Palma.*
7. La FP contínua i els agents de formació. *M^a José Rubio.*
8. Les aules taller i els adolescents exclosos. *Jaume Funes.*

TÍTULOS EN PREPARACIÓN

- 7** **Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria.**
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- 8** **Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente.**
Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coord.)
- 9** **La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.**
Luis del Carmen (Coord.)
- 10** **Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria.**
Javier Baigorri (Coord.)
- 11** **L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària.**
Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)
- 12** **Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.**
Mariano Fernández Enguita (Coord.)
- 13** **Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento.**
Serafín Antúnez (Coord.)
- 14** **La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria.**
Euis Rico (Coord.)
- 15** **Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria.**
César Coll (Coord.)
- 16** **Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria.**
Laura Pla e Ignasi Vila (Coord.)

“Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria” es una obra dirigida, preferentemente, a los futuros profesores y profesoras de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la enseñanza secundaria y también a los profesionales de la enseñanza que deseen actualizar su reflexión en esta área de conocimiento.

El libro se divide en diez capítulos que desgranar los temas más relevantes, al tiempo que invita al lector a construir y compartir un sistema de significados que pueda orientar su intervención en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. Esta reflexión parte de la reconsideración del concepto de ciencia, de una visión crítica y alternativa de la sociedad, de un profundo respeto por la personalidad de los alumnos y de un interés declarado por el saber.

Los autores conceden especial atención a la relación teoría-práctica con el convencimiento de que las reflexiones y actividades destinadas a ampliar, resituar o reconstruir el conocimiento deberían traducirse en comportamientos sociales deseados.

ISBN 84-85840-55-0



9 788485 840557

La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESOR SECUNDARIA aspira a ser un instrumento útil para la formación in profesorado de Educación Secundaria en el marco del proceso de implanta Tres rasgos caracterizan todas las obras incluidas en la colección. En pr realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y cohere Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas conforman, como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicoped En segundo lugar, la apertura hacia nuevos enfoques y planteamiento profesorado de Educación Secundaria. Y, finalmente, la voluntad de científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.

Abacus 270 -8903 1001

9788485840557

ENSEÑAR Y APRENDER CIENCIAS SO

PVP (PREU PÚBLIC)

21,84 €

18,56 €

COST SOCI Abacus