

**VI trobada de seminaris i  
departaments de geografia,  
història i ciències socials  
d'ensenyament secundari**

**La  
seqüenciació  
a  
l'Àrea  
de Ciències  
Socials**

**12,13 i 14 de setembre de 1994  
Escola del Treball. Barcelona**

## Índex

Presentació .....	7
<b>SEMINARIS .....</b>	<b>9</b>
CARRASCO, C.: <i>Un enfoque no androcéntrico de la economía</i> .....	11
POZO, J.I.; POSTIGO, Y.: <i>Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo en ciencias sociales</i> .....	28
GONZÁLEZ, I.: <i>Representacions i aprenentatge: una recerca sobre la visió/representació que els alumnes tenen de la història i el seu ensenyament</i> .....	60
<b>TALLERS .....</b>	<b>77</b>
<b>Informàtica i Ciències Socials .....</b>	<b>79</b>
CANET, J. B.: <i>Presentació de recursos de Tecnologia de la Informació per a Ciències Socials</i> .....	81
<b>Avaluació .....</b>	<b>91</b>
BALLESTER, J.: <i>Procedimientos de evaluación del trabajo en grupo</i> .....	93
BERTRAN, E.; PAREDES, A.; SÁNCHEZ, E.: <i>La imatge mental de la ciutat: avaluació i didàctica</i> .....	101
EQUIP COSSETÀNIA: <i>Una experiència d'avaluació formativa a l'aula (estratègies per a l'observació i el seguiment dels alumnes)</i> .....	109

GONZÁLEZ, C.: <i>L'avaluació de l'àrea</i> .....	123
GRUP "L'AVALUACIÓ A L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA": <i>Les proves d'idees prèvies sobre l'Islam</i> .....	137
ROSSELL, M.: <i>Un instrument d'avaluació formadora: les llistes de criteris</i> .....	146
<b>Altres experiències</b> .....	161
ARGILÉS, A. I.: <i>Ciutat i soroll</i> .....	163
BENEDICTO, B.: <i>El passat més recent</i> .....	168
PÉREZ, J.: <i>Dossiers de premsa. El món actual</i> .....	176
PORQUERES, B.: <i>Materials didàctics i metodologia crítica per a una història de l'art no androcèntrica</i> .....	195
SEURA, R.: <i>Introducció al dret. Una experiència d'EATP</i> .....	202
<b>MODELS DE SEQÜENCIACIÓ A L'ÀREA</b> .....	213
GRUP AULA SETE: <i>Algunas dudas sobre la organización de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la E.S.O</i> .....	215
PROJECTE BITÀCORA: <i>Seqüenciació i articulació dels continguts en el Projecte Bitàcora</i> .....	246
GRUPO CRONOS: <i>Contenidos de enseñanza y secuencias de aprendizaje en un proyecto curricular de ciencias sociales, geografía e historia</i> .....	260

GRUPO ÍNSULA BARATARIA: <i>Selección, organización y secuenciación didáctica de los contenidos</i> .....	283
MERCHAN, F. J.: <i>Las CCSS, geografía e historia en la E.S.O., en el marco del proyecto curricular "Investigando nuestro mundo" (IRES)</i> .....	321
MAESTRO, P.: <i>Criterios y secuencia de contenidos del Proyecto Kairós para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria Obligatoria (12-16)</i> .....	339



## Presentació

Al llarg d'aquests nou anys, les nostres "Trobades" han servit per anar seguint el procés de disseny i experimentació de la "Reforma". Una "Reforma" que, com sabeu, s'ha anat ajornant pel que fa a la seva implantació generalitzada, al mateix temps que s'anava estenent la seva anticipació. Anticipació que s'inicia, en la majoria de casos i contra la pròpia filosofia de la Reforma, al tercer d'ESO. Anticipació que es duu a terme, a més, sense que l'Administració Educativa hagi donat massa publicitat dels resultats de l'avaluació del procés d'experimentació.

Com sempre, la nostra "Trobada" consta de quatre àmbits ben definits: els **Seminaris** de formació, els **tallers** de presentació d'experiències, la presentació de propostes sobre el nou sistema educatiu i el **debat** al voltant d'algun tema de política educativa.

Com a tema central, hem triat la "seqüenciació" per a la nostra "Trobada" del 94, perquè ara disposem d'un ampli ventall de propostes. Es tracta dels projectes aplegats al voltant de la convocatòria, per part del MEC, del "*Concurso nacional para la elaboración de proyectos de materiales curriculares*".

Pensem que pot ser útil a la nostra pràctica quotidiana mostrar tot un panorama dels grups de treball que, dins de la nostra Àrea, porten temps reflexionant, dissenyant, experimentant i valorant diferents possibilitats de seqüenciació.

Per últim, com que hem detectat que la seqüenciació potser no és el principal problema a què s'enfronten les professores i professors que protagonitzen l'avançament de l'ESO, hem pensat que fóra interessant debatre, a la taula rodona del darrer dia de la Trobada, quins són els problemes reals d'aquest avançament.

COMISSIÓ ORGANITZADORA: Juanjo Compairé, Jaume Crosas, Imma González, Carme Guimerà, Alberto Martínez, Pep Rovira.

# SEMINARIS

## Un enfoque no androcéntrico de la economía

Cristina Carrasco

### 1. Distintos enfoques en economía

La economía, al igual que cualquier otra disciplina, intenta explicar una parcela de la realidad, en particular, el campo de lo económico. Lo difícil es determinar cuál es su objeto de estudio, ya que no existe un "paradigma" compartido por la comunidad de economistas que permita suponer que el problema está resuelto. A lo largo de la historia del pensamiento económico se han ido desarrollando distintas aproximaciones teóricas diferenciadas tanto en el objeto de estudio como en el instrumental metodológico utilizado. Actualmente existen dos enfoques con posiciones claramente contrapuestas en lo que se refiere a los fundamentos de la disciplina. Uno de ellos, el enfoque marginalista, neoclásico o de oferta-demanda es hoy el dominante en todo el campo académico. Esta escuela surge como reacción a ciertos aspectos del pensamiento económico clásico (Smith, Ricardo) y marxista. Olvida la preocupación clásica sobre la producción, los cambios a largo plazo y la distribución de la renta según las clases sociales y dirige su atención hacia el proceso a través del cual un sistema de mercado asigna los recursos –que se suponen dados y escasos– en un marco estático. Los agentes económicos actúan de forma autónoma e individual teniendo como fin la maximización de sus objetivos (satisfacción, beneficios, etc.) según el principio del "individualismo metodológico". Los planteamientos de este enfoque resultan esclarecedores para determinadas situaciones, pero existen ciertas objeciones de peso que ponen en cuestión parte importante de sus supuestos e hipótesis en los cuales se apoya la construcción teórica posterior. Así, por ejemplo, los supuestos sobre la conducta del consumidor son axiomas fuertes que no están basados en leyes fundadas de la psicología o en generalizaciones empíricas bien construídas. Por otra parte, es cuestionable el marco estático en el cual se desarrolla la teoría así como la ausencia de una dimensión temporal, la no consideración de las relaciones sociales y la interpretación unidireccional de los procesos económicos. En relación a nuestro interés, la perspectiva se muestra totalmente androcéntrica:

con su interés en el intercambio y el predominio del mercado, las mujeres quedan excluidas del análisis económico al quedar relegadas al limbo del trabajo no asalariado. En las últimas décadas se desarrolla una línea de estudio conocida como "La Nueva Economía de la Familia", y aunque hace visible el trabajo realizado en el hogar, sus resultados tienen una carga ideológica importante y legitiman y justifican el papel doméstico de la mujer.

El segundo enfoque, conocido como neoricardiano o reproducción –excedente, tiene sus orígenes en Quesnay, fue recuperado por Marx 100 años más tarde y profundizado y desarrollado en este siglo por Leontief, von Neumann y Sraffa. La idea central es que se pueden detectar importantes propiedades económicas atendiendo a los requerimientos reproductivos de los procesos de producción, circulación y consumo. La reproducción de cualquier sistema social real implica la reproducción de todos sus elementos y de sus relaciones de producción. Los recursos necesarios para cada período: recursos naturales, productos materiales y recursos humanos no pueden ser mayores que los disponibles para ese período. Un sistema incapaz de reproducir sus condiciones de producción es inviable y está condenado a desaparecer. Esto lleva directamente a considerar la dimensión temporal –es decir, el estudio de los sucesivos períodos en que se desarrolla la actividad socio-económica– como elemento fundamental en el análisis de cualquier sistema social. Dicho de otra manera, todo estudio debe integrarse en el esquema más amplio de la reproducción. Así, la esfera económica está totalmente articulada con lo que es su entorno social, por tanto, no puede ser concebida de forma independiente sino en relación con la política, la cultura, la psicología y la ecología. Por otra parte, la dimensión temporal está siempre presente y, por tanto, en concepto de escasez –central en el enfoque oferta-demanda– pierde sentido. Los bienes reproducibles pueden ser escasos en algún período de tiempo, pero la escasez no es una propiedad intrínseca de estos. Es verdad que existen algunos bienes "escasos" (un sello filatélico del siglo XIX), pero son absolutamente irrelevantes para el análisis de los procesos económicos. Para mayor claridad, es importante, desde esta perspectiva, distinguir tipos de bienes de acuerdo a sus reproducibilidad: una primera diferencia se establece entre bienes no reproducibles (el petróleo) y reproducibles (la mayoría). A su vez, estos últimos se

diferencian en no reproducibles (un cuadro de Picasso), reproducibles (tornillos, ropa, etc.) y autorreproducibles (animales y plantas).

Una construcción conceptual fundamental de este enfoque es la noción de excedente (diferencia entre output e inputs), alrededor del cual se articulan las teorías del valor, de la distribución, de la producción, del empleo y del crecimiento. El excedente dependerá del entorno y de la tecnología y su composición indicará cuáles son los valores que predominan en la sociedad. La forma cómo se distribuye este excedente es particular de cada sociedad y se realiza a través de las variables distributivas (salarios, beneficios, tributos, etc.) que introducen rasgos institucionales y conflictos de intereses. Este enfoque se muestra robusto no sólo a nuestro particular interés, sino también para establecer fundamentos sólidos para el análisis de los sistemas económicos.

Sraffa (1960) denominó su obra básica "Producción de mercancías por medio de mercancías" título que señala la idea fundamental de la reproducción, a saber, que los procesos son cíclicos y están interconectados. Barceló (1981) en "Reproducción económica y modos de producción" introduce algunas ampliaciones y representa esquemáticamente la idea fundamental con la simbología siguiente:

$$RN_0 + MP_0 + BC_0 + PP_0 \longrightarrow RN_1 + MP_1 + BC_1 + PP_1$$

(RN=recursos naturales, MP=medios de producción, BC=bienes de consumo, PP=pirámide poblacional. Todo ello contado y medido en términos técnicos o ingenieriles, desagregado y fechado). La expresión viene a decir que la economía es concebida como la conjunción de un "inmenso número de procesos por medio de los cuales tiene lugar la producción de hombres y bienes por medio de hombres y bienes, con un entorno de recursos naturales que sirve de almacén y despensa primordial a la vez que se utiliza como vertedero de basuras y desechos".

Como es obvio, este enfoque al posibilitar integrar todo el campo de la reproducción, abre un camino importante para un enfoque no androcéntrico de la economía.

Aunque, en general, los economistas que trabajan en esta línea no han considerado el trabajo doméstico, algunos ya señalan su posible incorporación al análisis (Pasinetti 1981, Bowles y Edwards 1990). Pues bien, nuestro propósito es avanzar en esta línea utilizando una perspectiva producción - reproducción.

## **2. El marco de análisis**

El esquema básico que planteamos es que desde un punto de vista globalizador y desde un nivel elevado de abstracción, se puede considerar a todo sistema social como un conjunto de subsistemas sociales y económicos relacionados entre sí a través de una compleja red de interacciones. Podemos identificar a dos de ellos como los componentes esenciales: el subsistema de producción material y el subsistema de reproducción humana. Esto significa (algo, en realidad, de sentido común) que toda sociedad en cualquier época y en cualquier lugar, ha requerido para su perpetuación de la reproducción de la especie y de la reproducción material necesaria para su subsistencia. Ambos subsistemas, como elementos relativamente autónomos, presentan unas determinadas relaciones internas de producción o reproducción, pero como partes constituyentes de una totalidad se articulan entre sí estableciendo una interdependencia que gobierna tanto la existencia y continuidad de cada una de ellas así como la de la propia sociedad. El hecho de que exista una autonomía relativa permite que cada subsistema pueda manifestar un desarrollo dinámico diferente, lo cual, en determinados momentos, puede traducirse en cambios o colapsos del sistema social. Dependiendo del lugar y de la época estos procesos asumen características particulares, es decir, cada sistema social real está históricamente determinado. De aquí que sea necesario identificar su estructura particular en cada caso concreto.

Ahora bien, un rasgo común a todas las sociedades desde las primitivas sociedades agrícolas es la imposibilidad de establecer una frontera entre los lugares físicos donde se desarrollan producción y reproducción. Característica que se mantiene hasta el momento en que la "casa medieval, unidad de consumo, producción y vida, comienza a dejar de ser autosuficiente y da lugar, mediante una progresiva disolución

de la unidad doméstica, a un proceso de separación entre la economía interna del hogar y la economía externa de mercado, entre el espacio familiar y el espacio de la producción material" (Saez, 1982). La separación entre producción para uso doméstico y producción para el intercambio se va profundizando y adquiere cada vez mayor importancia en la medida que se desarrolla la economía mercantil. Durante el proceso socio-económico que ha venido a denominarse "protoindustrialización" y que se presenta como una fase de transición entre las sociedades agrarias precapitalistas y el capitalismo industrial, la producción, el consumo y la reproducción van progresivamente desligándose de su base agraria y comienza a estar determinadas por el mercado, aunque la cohesión funcional y estructural de la familia continuó manteniéndose. En este escenario, las mujeres aportaban con su trabajo una parte imprescindible de los "ingresos familiares", sin la cual la subsistencia no hubiera estado nunca asegurada. El plustrabajo que la familia y, en particular, la mujer, se veía obligada a realizar, hacía posible que "los productores manufactureros que seguían conservando, al menos en parte, una base agrícola, pudiesen sobrevivir bajo estas relaciones de producción, a pesar de que tenían que ofrecer su trabajo "por debajo de su coste" (Kriedte, 1986).

En todo caso, no será hasta la llegada del capitalismo, en que se producirá una separación creciente entre la esfera productiva y la esfera doméstica, la separación física del lugar de la producción material (la fábrica) y el lugar de la reproducción humana (la casa). Los dos procesos de trabajo llegarán a ser completamente extraños uno al otro. Cada esfera cumplirá ahora una función específica estableciéndose una clara frontera entre ambas. Así, las circunstancias históricas y económicas de la aparición del capitalismo y el hecho de que producción material y reproducción humana aparecen por primera vez claramente diferenciadas permiten que este nuevo sistema emergente no necesite plantearse la reproducción como problema fundamental a resolver, de hecho, el capitalismo se encuentra con el problema de la reproducción "ya resuelto".

Ahora bien, como señalamos anteriormente, toda sociedad que pretenda asegurar un mínimo de continuidad tiene como premisa básica su reproducción, proceso que implica la reproducción de los bienes de consumo y de producción, de la fuerza de

trabajo y de las relaciones de producción. En todo caso, la reproducción de la vida humana es el objetivo último, la condición de posibilidad de la reproducción de cualquier sistema social ya que, en última instancia, son las individuos(os) las(os) que como agentes productoras(es) y reproductoras(es) aseguran la continuidad del trabajo y la producción.

### **3. La reproducción de un sistema social capitalista**

Utilizaremos ahora el esquema teórico básico para analizar el sistema capitalista: éste queda caracterizado por los dos subsistemas ya señalados –que denominaremos esfera industrial y esfera doméstica. En la esfera industrial tiene lugar el proceso de producción y reproducción material, es decir, de bienes y servicios orientados al mercado. En la esfera doméstica tiene lugar el proceso de producción y reproducción de las(os) individuos(os). Además se puede incorporar un tercer subsistema: la esfera pública, que tiene un papel fundamentalmente redistributivo. A diferencia de los sistemas sociales anteriores, en que la producción social y la producción doméstica están poco diferenciadas, en el capitalismo aparecen aparentemente como procesos paralelos, independientes y no relacionados. Sin embargo, están altamente integrados o, mejor dicho, son dos aspectos de un proceso único.

En la esfera industrial se producen las mercancías, proceso que requiere necesariamente, además de mercancías, de fuerza de trabajo. Esta última, esencial para el funcionamiento de la economía capitalista, se reproduce al margen de las normas de producción de dicho sistema. La reproducción y el mantenimiento de la fuerza de trabajo no están aseguradas en la esfera de la producción industrial y son remitidas a la esfera doméstica. La esfera doméstica, para reproducir a las(os) individuos(os) y reproducirse a sí misma, depende de la producción industrial, relación que se concreta a través del salario y del beneficio. Dicho salario, por lo general, no cubre los costes de reproducción de la fuerza de trabajo; de aquí que sea necesario realizar un trabajo adicional para transformar en bienes consumibles los bienes no directamente consumibles adquiridos en el mercado. De esta manera, el trabajo doméstico pasa a ser el vínculo esencial entre la esfera de producción



capitalista y la esfera doméstica de reproducción humana. Actúa sobre las mercancías adquiridas con el salario proporcionando a la familia el consumo necesario de acuerdo a sus necesidades de reproducción socialmente aceptadas y establecidas. Finalmente, la esfera que hemos denominado pública, a la cual suponemos razonablemente como "no productiva", tiene como función prioritaria la redistribución del ingreso: recauda impuestos que revierten sobre la esfera doméstica en forma de servicios públicos gratuitos.

Tenemos pues dos relaciones básicas de intercambio entre ambas esferas productivas: salario que se intercambia por fuerza de trabajo y mercancías que se intercambian por dinero. Parafraseando y ampliando el esquema de Barceló diremos que en conjunto representan la reproducción de mujeres y hombres (fuerza de trabajo y/o trabajadoras(es) domésticas(os)) y bienes por medio de mujeres, hombres y bienes con el concurso de los recursos naturales.

#### **4. Los trabajos precarios o "informales": el trabajo doméstico**

Una de las características que, desde determinado grado de abstracción, ha sido señalada como fundamental del capitalismo –en contraste con sistemas anteriores– es que las trabajadoras(es) de forma creciente no tienen otra alternativa que no sea vender su fuerza de trabajo a cambio de un salario. El trabajo asalariado, que se convertiría en la forma predominante de trabajo, posee una característica interesante: puede ser adquirido por una cantidad menor que el valor de lo que produce, pero suficiente para reponer la fuerza de trabajo. De esta manera, la mayor parte de la supervivencia y reproducción estaría asegurada a través de la compra de bienes y servicios en el mercado y la mayor parte de la población dependería de empleadores que ofrecen trabajo asalariado. No obstante, la realidad discrepa de la teoría. Es posible que la forma salarial sea la fuente más común y más importante de renta, pero no es menos cierto que las sociedades occidentales utilizan para su funcionamiento –además de lo que podríamos llamar la producción formal– una serie de trabajos o producciones precarias o "informales" cuya característica fundamental es su invisibilidad. Estos trabajos son realizados fundamentalmente por las mujeres y/o

asignados socialmente a ellas. Según el grado de desarrollo de la sociedad (mayor o menor industrialización) y/o de las condiciones socioeconómicas de un período determinado (auge o crisis), variará la importancia que tales producciones tienen en la producción total. Por lo general, estos trabajos se realizan en condiciones mucho más difíciles que las que imperan en el sector "formal", entre otras razones porque no están protegidos por asociaciones o formas legales.

Producciones "informales" o "economía complementaria" como se ha denominado en tono *sui generis* son la economía sumergida, algunas economías familiares de subsistencia, el trabajo doméstico y el trabajo voluntario. Las dos primeras se integran dentro de lo que hemos designado esfera de producción material y los dos últimos participarán fundamentalmente en la esfera de reproducción humana. De todos estos trabajos precarios, los más relevantes por su magnitud y contribución a la reproducción global del sistema son la economía sumergida y el trabajo doméstico. Ambas producciones tienen una serie de características que las diferencian, a saber, la forma de remuneración (dineraria o en bienes), el tipo de actividades a considerar como trabajo: producción para el exterior o para el autoconsumo, etc. Nos interesa, sin embargo, destacar una diferencia que a nuestro objeto cobra interés. La economía sumergida por tener carácter de ilegal es por definición una economía oculta. En cambio, la producción doméstica tiene una caracterización distinta. De entrada no es ilegal. Básicamente es un trabajo privado aislado de la producción social. Aunque desde la consolidación del nuevo sistema económico, muchos bienes, en cantidades cada vez mayores son adquiridos como mercancías, la producción doméstica que proporciona los bienes necesarios para el consumo inmediato permanece, pero ahora con una categoría de trabajo sin importancia y marginal.

Así, cuando el proceso de reproducción desaparece como tema analítico y al trabajo doméstico se le niega la categoría económica, la producción doméstica se transforma en una producción invisible. Sin embargo, lo que quisiéramos remarcar es que lo que realmente se oculta no es el trabajo doméstico en sí —de hecho, nadie niega la existencia de este tipo de trabajo— sino la relación capitalista entre producción y reproducción; el vínculo esencial que representa el trabajo doméstico entre la esfera de producción material y la esfera de reproducción humana: permite producir

mercancías no directamente consumibles, pagar salarios más bajos, etc., en definitiva, es una condición de posibilidad de la reproducción del sistema en su conjunto. Es esta relación "olvidada" la que hace que "el trabajo de las mujeres" –realizado en ambas esferas– cobre vital importancia y debiera ser un tema central de análisis de cualquier sistema económico.

De lo anterior se desprende que el estudio del trabajo doméstico comprende el análisis de tres aspectos diferenciados aunque ligados entre sí: en primer lugar, las relaciones que tienen lugar en el interior de la esfera doméstica que integran la división sexual del trabajo y se traducen en una posición de inferioridad de la mujer respecto del hombre; en segundo lugar, las relaciones de dependencia entre la esfera industrial y la esfera doméstica, a saber, la participación del trabajo doméstico en la reproducción de la fuerza de trabajo y en la reproducción social; y, en tercer lugar, el condicionamiento que significa para la participación laboral de las mujeres el hecho de que tengan asignada socialmente la responsabilidad del hogar.

##### **5. Una reconceptualización necesaria**

En las líneas anteriores planteamos algo casi de sentido común, a saber, que nuestras sociedades funcionan, subsisten y se reproducen teniendo como base dos tipos de trabajos, de características diferenciadas, pero absolutamente necesarios ambos para el desarrollo global del sistema económico. Uno de estos trabajos se caracteriza por ser asalariado, producir bienes y servicios con valor de cambio dirigidos al mercado y obtenidos dentro de lo que podríamos llamar la esfera de producción capitalista. El otro trabajo produce bienes y servicios con valor de uso y se desarrolla en el ámbito familiar; en sentido propio no está remunerado, aunque de hecho participa en redes de reciprocidad, a menudo en situación de inferioridad histórica. En términos estrictamente económicos su objetivo es la reproducción de la fuerza de trabajo, pero en términos más amplios –integrando lo económico y lo socio-afectivo– incluirá el cuidado de todas aquellas personas incapacitadas por razones de edad o salud, para cuidarse por sí mismas. Así, las diferentes actividades

contribuyen directa o indirectamente a la perpetuación de la sociedad aunque con la particularidad que algunas de ellas están ligadas a un determinado sistema económico.

Atender a todo lo anterior impone, en primer lugar, un cambio de perspectiva. La economía, como disciplina, debe abandonar su estrecha visión centrada en el mercado y el trabajo asalariado y realizar análisis articulando los procesos de producción y reproducción. Ello se traduce necesariamente en una reconceptualización de determinadas categorías económicas. Conceptos básicos como trabajo y producción deben permitir captar aquellas actividades que tienen lugar al margen del mercado y sin las cuales la vida humana no está en absoluto asegurada. Así, "trabajo de las mujeres" incorporaría la dualidad de la actividad de las mujeres: trabajo doméstico y trabajo mercantil, lo cual permitiría analizar las características específicas y las interacciones de las relaciones de género en ambas esferas. Por otra parte, conviene recordar que el sesgo conceptual también se refleja en los indicadores macroeconómicos. Así, por ejemplo, PNB y Población Activa se definen asimismo en relación al proceso de crecimiento y acumulación incluyendo sólo las trabajadoras(es) implicadas(os) en actividades asalariadas y excluyendo todos aquellos trabajos realizados en el ámbito privado y orientados, en general, a la reproducción y cuidado de las personas. En resumen, cualquier conceptualización de actividad económica debiera incluir todas las producciones, las de valores de uso y las de valores de cambio, independientemente bajo qué relaciones de producción se hayan obtenido. Así, actividad económica comprendería todas las acciones cuyo objetivo fuese producir bienes o servicios necesarios para garantizar la subsistencia y reproducción de la especie humana; necesidades no predeterminadas que resultan de cada lugar y momento histórico.

#### **Orientación bibliográfica**

El primer apartado referido a metodología está ampliamente tratado en Barceló (1981, 1992), de hecho las cuestiones aquí expuestas están sacadas de dichos textos. La obra básica de Sraffa (1966) es el punto de referencia obligado del enfoque

reproducción-excedente. Pasinetti (1975) es un tipo de "manual" sobre este enfoque que recoge de forma bastante clara modelos y aportaciones de distintos autores.

El modelo teórico utilizado como marco de referencia está desarrollado en Carrasco (1991). Algunas de las ideas ahí contenidas en cuanto al análisis del trabajo doméstico desde una óptica reproductiva se encuentran en Benería (1981), Benería y Sen (1983), Bryceson y Vuorela (1984), Humphries y Rubery (1984). Un excelente análisis histórico del trabajo doméstico en las economías capitalistas son la serie de artículos recogidos en la obra de Smith, Wallerstein y Evers (1984). Para algunos elementos sobre el desarrollo histórico del sistema de reproducción se puede consultar Boserup (1967 y 1984), Meillassoux (1978), Remon (1982).

La caracterización del trabajo doméstico es uno de los resultados de la fructífera polémica que tiene lugar en la década de los setenta y que ha venido a denominarse "El debate sobre el trabajo doméstico". El desarrollo de este debate no transcurrió tranquilamente, sino que hubo fuertes discusiones que fundamentalmente tenían su origen en la distinta identificación de lo que se considera la fuente principal de la "opresión de la mujer": o bien la familia, que implica una teoría del patriarcado o bien la producción social, que implica una teoría de las clases sociales. La bibliografía es amplísima y se puede consultar en Carrasco (1991). Como aportaciones más relevantes se puede citar a Delphy (1970, 1978), Harrison (1975), Coulson, Magas y Wainwright (1975), Gardiner (1975), Seccombe (1975), Dalla Costa (1977), Humphries (1977), Himmelweit y Mohum (1977), y Gardiner, Himmelweit y McIntosh (1980). Molyneux (1979) realiza un excelente balance de la discusión a la vez que plantea nuevas perspectivas de investigación. También Rubio (1982) y Alonso (1982) son buenos análisis de la discusión desarrollada hasta ese momento.

Las anteriores elaboraciones han llevado a plantear la cuestión del trabajo de las mujeres en términos de interacción entre producción y reproducción. A este respecto se puede consultar el ya señalado artículo de Humphries y Rubery (1984) y los trabajos de Benería (1987), Daune-Richard (1988), Beechey (1988) y Picchio (1990).

La obra de Jenson, Hagen y Reddy (1988) es una excelente colección de artículos teóricos y empíricos que analizan la participación de las mujeres en el mercado laboral, en particular, destacamos los trabajos de Beechey y Daune-Richard sobre la necesidad de reconceptualizar el término trabajo para utilizarlo en el análisis del "trabajo de las mujeres".

Sobre propuestas alternativas que consideren la esfera de la reproducción es importante el trabajo de Picchio (1992) y el proyecto de ley de las comunistas italianas, recogido, en parte, en Mientras Tanto nº 46 y comentado por Grau (1992).

En relación a la valoración del trabajo doméstico, los métodos utilizados y resultados obtenidos existe abundante bibliografía. Una buena recopilación, aunque algo antigua, es Michel (1980). En Durán (1988) se encuentran datos sobre España y una relación de los trabajos realizados hasta ese momento en distintos países. Una aplicación empírica desde una óptica reproductiva es Carrasco et. al. (1991).

El libro de Dex (1985) es un recorrido por la reconceptualización habida en las últimas décadas y el artículo de García (1993) es un buen ejemplo de crítica conceptual en un campo empírico concreto: la Encuesta de Población Activa.

#### **Referencias bibliográficas**

ALONSO, L. E. "Sobre el estatuto teórico del trabajo doméstico en la economía política marxista" en *Nuevas perspectivas sobre la mujer*. SEM-UAM. Madrid, 1982, pp. 191-200.

BARCELÓ, A. *Reproducción económica y modos de producción*. Ed. del Serbal, Barcelona, 1981.

BARCELÓ, A. *Filosofía de la economía*. Fuhem (Madrid) - Icaria (Barcelona), 1992.

BEECHEY, V. "Rethinking the Definition of Work" en Jenson, Hagen y Reddy (ed.), *Feminization of the Labour Force*, Polity Press, 1988.

BENERIA, L. "Reproducción, producción y división sexual del trabajo", *Mientras Tanto*, nº 6, 1981, pp. 47-84 (e.o. 1979).

BENERIA, L. "¿Patriarcado o sistema económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos" en *Mujeres: ciencia y práctica política*. Univ. Complutense, Madrid, 1987.

BENERIA, L. Y SEN, G. "Desigualdades de clase y de género y el rol de la mujer en el desarrollo económico: implicaciones teóricas y prácticas", *Mientras Tanto*, nº 15, 1983, pp. 91-113.

BOSERUP, E. *El rol de la mujer en el desarrollo económico*. Tecnos, Madrid, 1993, (e.o. 1970).

BOSERUP, E. *Población y cambio tecnológico*, Crítica, Barcelona, 1984 (e.o. 1981).

BOWLES, S y EDWARDS, R. *Introducción a la economía: Competencia, autoritarismo y cambio en las economías capitalistas*. Alianza Universidad, Madrid, 1990, (e.o. 1985).

BRYCESON, D. y VUORELA, U. "Outside the Domestic Labor Debate: Towards a Theory of Modes of Human Reproduction", *RRPE*, vol. 16 (2/3), 1984, pp. 137-166.

CARRASCO, C. *El trabajo doméstico. Un análisis económico*. Colección Tesis Doctorales, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1991.

CARRASCO, C. et al. *El trabajo doméstico y la reproducción social*. Instituto de la Mujer, Madrid, 1991.

COULSON, M.; MAGAS, B; WAINWRIGHT, H. "The Housewife and her Labour under Capitalismo - a Critique", *NLR*, vol. 89, enero-febrero, 1975, pp. 59-71.

DALLA COSTA, M. "Las mujeres y la subversión de la comunidad" en M. Dalla Costa y S. James (1977), pp. 22-65.

DAUNE-RICHARD, A. M. "Gender Relations and Female Labor" en Jenson, Hagen y Reddy (ed.) op. cit.

DELPHY, C. "Sobre el trabajo doméstico", en *Cuadernos Inacabados*, nº 2-3, La Sal, Barcelona, 1982, pp. 37-48 (e.o. 1978).

DELPHY, C. "El enemigo principal" en *Cuadernos Inacabados*, nº 2-3, La Sal, Barcelona, 1982, pp. 11-28, (e.o. 1970).

DEX, S. *La división sexual del trabajo. Revoluciones conceptuales en las Ciencias Sociales*, Colección Informes, nº 23, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, (e.o.1985).

DURAN, M. A. *De puertas adentro*. Instituto de la Mujer, Serie Estudios 12, Madrid, 1988.

GARCIA, C. "Revisión de conceptos en la encuesta de población activa", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 61, enero-marzo, 1993.

GARDINER, J. "El papel del trabajo doméstico" en *El ama de casa bajo el capitalismo*, Cuadernos Anagrama, Barcelona, 1975, pp. 101-123.



GARDINER, J.; HIMMELWEIT, S.; McINTOSH, M. "El trabajo doméstico de la mujer" *En Teoría*, nº 4, 1980, pp. 97-117, (e.o. 1975).

GRAU, E. "El temps de les dones" en *Estudis nº 4: Dones, sindicalisme i mercat de treball*, CERES, marzo, 1992.

HARRISON, J. "Economía política del trabajo doméstico" en *El ama de casa bajo el capitalismo*. Cuadernos Anagrama, Barcelona, 1975, pp. 7-45, (e.o. 1973).

HIMMELWEIT, S.; MOHUN, S. "Domestic labour and capital", *CJE*, vol. 1(1), 1977, pp. 15-31.

HUMPHRIES, J. "Class Struggle and the persistence of the Working-class family", *CJE*, vol. 1(3), septiembre 1977, pp. 241-258.

HUMPHRIES, J; RUBERY, J. "The Reconstitution of the supply side of the labour market: the relative autonomy of social reproduction", *CJE*, vol. 8(4), 1984, pp. 331-346.

JENSON, J.; HAGEN, E.; REDDY, C. *Feminization of the Labour Force*, Polity Press, Oxford, 1988.

KRIEDTE, P. et al. *Industrialización antes de la industrialización*, Crítica, Barcelona, 1986.

MEILLASSOUX, C. *Mujeres, graneros y capitales*. Siglo XXI, México, 1978.

MICHEL, A. *La mujer en la sociedad mercantil*, Siglo XXI, México, 1980 (e.o. 1978).

MOLYNEUX, M. "Beyond the Domestic Labour Debate", *NLR*, nº 116, julio-agosto, 1979, pp. 3-37.

PASINETTI, L. *Lecciones de teoría de la producción*. FCE, Madrid, 1983 (e.o. 1975).

PASINETTI, L. *Cambio estructural y crecimiento económico*. Pirámide, Madrid, 1985, (e.o. 1981).

PICCHIO, A. "Housework: How the process of reproduction of people adjusts to the production of commodities", XII Annual Conference of the International Working Party on Labour Market Segmentation, Univ. Trento, julio, 1990.

PICCHIO, A. *Social reproduction: the political economy of the labour market*. Cambridge Press, 1992.

REMON, M. L. "Trabajo doméstico e ideología patriarcal: una constante histórica" en *Nuevas Perspectivas sobre la Mujer*, SEM-UAM, Madrid, 1982.

RUBIO, F. "El trabajo doméstico y sus vinculaciones con las relaciones de reproducción. Diez años de un debate" en *Familia y cambio social en España*. R. Conde (comp.), CIS, Madrid, 1982, pp. 259-281.

SAEZ, C. "Para un análisis epistemológico de la maternidad" en *Nuevas perspectivas sobre la mujer*, Universidad Autónoma de Madrid, 1982.

SECCOMBE, W. "El trabajo doméstico en el modo de producción capitalista" en *El ama de casa bajo el capitalismo*, Cuadernos Anagrama, Barcelona, 1975, pp. 47-100, (e.o. 1974).

SRAFFA, P. *Producción de mercancías por medio de mercancías*, oikos-tau, Barcelona, 1966, (e.o. 1960).

SMITH, J.; WALLERSTEIN, I; EVERS, H. D. *Households and the World-Economy*, Sage Publications, Beverly Hills, 1984.

## Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo en ciencias sociales<sup>1</sup>

Juan Ignacio Pozo<sup>2</sup>

Yolanda Postigo

### Los contenidos procedimentales en el currículo

La importancia concedida a los procedimientos en los nuevos currículos –frente a la más restringida concepción de los "contenidos" tradicionales– supone sin duda una importante oportunidad para insertar las estrategias de aprendizaje dentro de la estructura curricular como un tipo particular de procedimientos. Según el Diseño Curricular Base de Educación Secundaria Obligatoria un procedimiento, en cuanto contenido educativo, sería "un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta" (págs. 40-41). Bajo esta amplia definición se incluirían diversas secuencias de actividades que los alumnos deberían aprender en distintas materias, que irían desde la más simple técnica de medición de la temperatura a la formulación de hipótesis o la integración de diversas fuentes de información. Los procedimientos incluyen por tanto desde simples técnicas y destrezas hasta, en el grado máximo de complejidad, estrategias de aprendizaje.

Esta diversidad de los contenidos procedimentales hace aún más difícil su caracterización. Lo que tienen en común todos los procedimientos es que, a diferencia de los contenidos conceptuales, implican saber **hacer** algo, no sólo decirlo o comprenderlo. Este rasgo peculiar de los procedimientos remite a la distinción de Anderson (1983) entre **conocimiento declarativo** y **conocimiento procedimental** (también llamado **procedural**). De esta forma, frente a los contenidos conceptuales y factuales tradicionales, los procedimientos, en cuanto producto del aprendizaje, tendrían características diferenciales propias que se resumen en la tabla 1 de acuerdo con Anderson (1983).

**Tabla 1** *Diferencias entre el conocimiento declarativo y procedimental según Anderson (1983)*

	CONOCIMIENTO DECLARATIVO	CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL
Consiste en	Saber qué	Saber cómo
Es	Fácil de verbalizar	Difícil de verbalizar
Se posee	Todo o nada	En parte
Se adquiere	De una vez	Gradualmente
Se adquiere	Por exposición (e. receptiva)	Por práctica/ejercicio (e. por descubrimiento)
Procesamiento	Esencialmente controlado	Esencialmente automático

La idea básica de esta distinción es que las personas disponemos de dos formas diferentes, y no siempre relacionadas, de conocer el mundo. Por un lado, sabemos **decir** cosas sobre la realidad física y social; por otro, sabemos **hacer** cosas que afectan a esas mismas realidades. Aunque ambos tipos de conocimiento deberían en muchos casos coincidir, en otros muchos no es así. Numerosos estudios han mostrado, por ejemplo, que los alumnos no saben convertir sus conocimientos científicos descriptivos y conceptuales en acciones o predicciones eficaces. A la inversa, a veces ejecutamos acciones que nos costaría mucho describir o definir. Así, los profesores disponemos de recursos y pautas de acción en el aula que difícilmente logramos verbalizar. En un plano más cotidiano, todos realizamos diariamente numerosas acciones que seríamos incapaces de describir.

La distinción establecida por Anderson (1983) permite dar un significado psicológico preciso a esta divergencia entre lo que podemos decir y hacer. Se trataría de dos tipos de conocimiento distintos que, además, en muchos casos se adquirirían por vías distintas. Como muestra la tabla 1, el conocimiento declarativo es fácilmente verbalizable, puede adquirirse por exposición verbal y suele ser consciente. En cambio, el conocimiento procedimental no siempre somos capaces de verbalizarlo, se adquiere más eficazmente a través de la acción y se ejecuta a menudo de modo automático, sin que seamos conscientes de ello. De hecho, según Anderson (1983) la función de los procedimientos es precisamente automatizar conocimientos que, de otro modo, sería costoso y complejo poner en marcha. Se trataría por tanto de convertir el conocimiento declarativo (por ej., las instrucciones para conducir un coche) en procedimientos automatizados (la secuencia de acciones que requiere poner en marcha y conducir un coche). De hecho, hay estudios que muestran que un efecto importante de la práctica y el aprendizaje en un dominio es la **procedimentalización** del conocimiento (por ej. Pozo, 1989).

La distinción establecida por Anderson (1983) resulta sin duda útil para comprender la naturaleza psicológica de los procedimientos. Sin embargo, esta concepción no está exenta de críticas. Desde el punto de vista educativo hay dos aspectos en los que la caracterización de Anderson resultaría insuficiente para el análisis de los contenidos del currículo.

En primer lugar, la concepción del conocimiento declarativo como un saber exclusivamente descriptivo, reflejada en la tabla 1, deja de lado la importante distinción entre la información factual y los conceptos (por ej., Pozo, 1992). El conocimiento conceptual no puede reducirse a simple conocimiento descriptivo y ni su naturaleza ni los procesos mediante los que se aprende son similares a los de la información factual. Por lo que el conocimiento conceptual no se regiría por las características del conocimiento declarativo establecidas por Anderson (1983).

Una segunda crítica estaría relacionada con la naturaleza de los procedimientos. Aunque en muchos casos sean secuencias de acciones automatizadas, no siempre es así. Existen algunos procedimientos que sólo pueden ejecutarse bajo control

atencional. Las estrategias de aprendizaje serían de hecho procedimientos que se aplican de modo intencional y deliberado a una tarea y que no podrían reducirse a rutinas automatizadas (por ej., Selmes, 1987). Así, dentro de los procedimientos que los alumnos deben adquirir, algunos consisten en técnicas o rutinas que deben automatizar (por ej., el uso de los tiempos y las formas verbales al hablar un idioma extranjero o el cálculo matemático) mientras que otras requieren planificación y control en su ejecución (por ej., el diseño de una experiencia o la construcción de un mapa conceptual). Existiría, por tanto, una doble ruta para el aprendizaje, no necesariamente incompatible o contradictoria. Como han sugerido diversos autores, la adquisición de la pericia o la destreza en un área puede basarse bien en el dominio rutinario de técnicas o destrezas o bien en un dominio más consciente o significativo de esas destrezas que permita su adaptación y generalización a nuevas situaciones de aprendizaje. Estas dos formas de ser experto constituyen a su vez dos formas distintas de adquirir el conocimiento procedimental. En el primer caso, nos hallaremos ante un dominio rutinario técnicas y destrezas; en el segundo, ante un uso más controlado y planificado de esas mismas técnicas con fines estratégicos. Es este último tipo de uso de los contenidos procedimentales el que se halla más próximo a las estrategias de aprendizaje.

### **Características de las estrategias de aprendizaje**

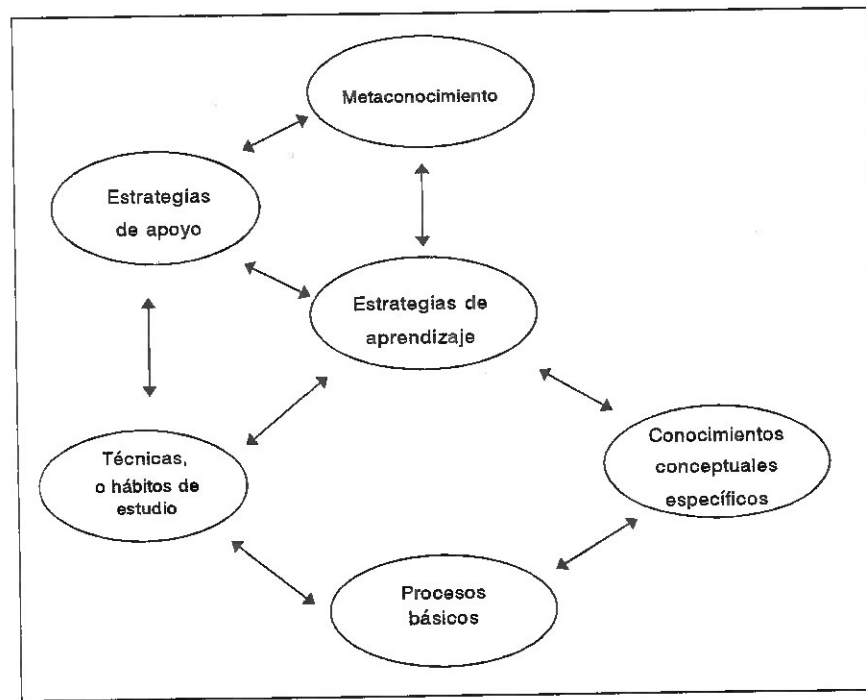
Siguiendo en parte a Danserau (1985) y Nisbet y Shucksmith (1986) las estrategias de aprendizaje podrían definirse como "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos". Serían por tanto un tipo de procedimientos que, por definición, no se atenderían a los rasgos que Anderson (1983) atribuye a los conocimientos procedimentales. Aunque existen numerosas estrategias que se diferencian entre sí, a partir de la caracterización establecida por diversos autores (por ej., Nisbet y Shucksmith, 1986; Pozo, 1990) las estrategias de aprendizaje serían procedimientos con los siguientes rasgos propios:

- a) Su aplicación no sería automática sino controlada. Requerirían planificación y control de la ejecución y estarán relacionadas con el metaconocimiento o conocimiento sobre los propios procesos psicológicos.
- b) Implicarían un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un sujeto pueda poner en marcha una estrategia debe de disponer de recursos alternativos, entre los cuales decide utilizar, en función de las demandas de la tarea de aprendizaje que se le presenta, aquellos que cree más óptimos. Sin una variedad de recursos, no es posible actuar estratégicamente.
- c) Las estrategias se compondrían de otros elementos más simples, que constituirían técnicas o destrezas (también llamadas microestrategias por Nisbet y Shucksmith, 1986, o Monereo, 1990). La puesta en marcha de una estrategia (como por ejemplo, formular y comprobar una hipótesis sobre la influencia de la masa en la velocidad de caída de un objeto) requiere dominar técnicas más simples (desde aislar variables a dominar los instrumentos para medir la masa y la velocidad o registrar por escrito lo observado, etc.). De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida del dominio de las técnicas que la componen. Y ese dominio, como vimos anteriormente, es mejor cuanto más automatizadas están esas acciones como consecuencia de la práctica.

Atribuir estas características a las estrategias de aprendizaje supone reconocer su estrecha vinculación con otros contenidos, no sólo procedimentales sino también conceptuales. De hecho, un análisis adecuado de las estrategias no puede hacerse sin comprender sus relaciones con otros procesos psicológicos. La figura 1 representa los diversos procesos psicológicos implicados en la adquisición de estrategias de aprendizaje.



Figura 1 *Relación entre las estrategias de aprendizaje y otros procesos*



Como puede observarse, las estrategias de aprendizaje limitan al sur con las técnicas antes mencionadas. El dominio de las estrategias de aprendizaje posibilita al alumno planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje. Estas actividades que forman parte de las estrategias suelen recibir el nombre de **técnicas o hábitos de estudio**, e incluirían el amplio abanico de destrezas específicas que suelen recibir los alumnos en los cursos de técnicas de estudio (como tomar notas, subrayar, hacer esquemas, pero también observar y registrar resultados de pruebas o experimentos, hacer búsquedas bibliográficas, etc.). Si bien el uso de una estrategia requiere el dominio de las técnicas que la componen, una estrategia de aprendizaje no puede reducirse simplemente a una serie de técnicas. Las estrategias que limitan al norte con los procesos de control en la ejecución de esas técnicas, requieren además un cierto grado de **metaconocimiento** o conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, en este caso sobre el propio aprendizaje. Este metaconocimiento es necesario para que el alumno sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades, en relación sobre todo con dos tareas esenciales: la selección y planificación de las actividades de aprendizaje más eficaces en cada caso y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia.

Pero además de estos componentes esenciales hay otros procesos psicológicos necesarios para aprender a aprender. Difícilmente puede aplicarse una estrategia de aprendizaje sin unos **conocimientos temáticos específicos** sobre el área al que ha de aplicarse la estrategia. Por más habilidades y capacidades generales de aprendizaje a partir de textos escritos que disponga un alumno difícilmente aprenderá nada de un texto sobre, pongamos por caso, termodinámica si carece de los conceptos inclusores precisos para un aprendizaje significativo. Otro componente importante son las llamadas **estrategias de apoyo**, analizadas por Danserau (1985) y que se caracterizarían porque, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje de los materiales de estudio, tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje (disponiendo condiciones ambientales más favorables, apoyando la atención y la concentración, estimulando la motivación y la autoestima, etc). Por último, se requieren unos **procesos básicos**, cuyo desarrollo o progreso hará posible la adquisición de determinados conocimientos necesarios para la aplicación de una estrategia o el uso de ciertas técnicas o

habilidades. Así, por ejemplo para que un alumno pueda beneficiarse de una determinada mnemotecnia será preciso que haya desarrollado ya una determinada capacidad de memoria.

En definitiva las estrategias de aprendizaje no constituirían un componente independiente del resto de los procesos psicológicos y de los contenidos escolares relacionados con el aprendizaje escolar. Aprender a aprender requeriría utilizar de forma estratégica una serie de conocimientos, tanto procedimentales como conceptuales y actitudinales, cuya adecuada activación depende a su vez de la disponibilidad y eficacia de ciertos procesos básicos subyacentes.

Ahora bien, ¿qué procedimientos hay que enseñar en cada área y etapa para ayudar a los alumnos a aprender a aprender? Las propuestas curriculares de las diversas Administraciones de cada una de las áreas y etapas detalla los procedimientos que el alumno debe dominar al final de la misma. Sin embargo, frecuentemente –y a diferencia de los contenidos conceptuales– esos procedimientos aparecen como un mero listado, sin que exista una organización de los mismos, que ayude a su secuenciación dentro del currículo. Por consiguiente, es necesario disponer de algunos criterios para precisar cuáles son los principales procedimientos que debe dominar el alumno para poder aprender de un modo estratégico en cada una de las áreas del currículo. Por ello, antes de centrarnos en el análisis de los contenidos procedimentales recogidos en el currículo de Ciencias Sociales de la E.S.O.<sup>3</sup>, proponemos una taxonomía de los contenidos procedimentales con el objetivo de facilitar un aprendizaje estratégico.

#### **Criterios para una organización y secuenciación de los procedimientos en el currículo**

El ámbito desde el que más se ha reflexionado y analizado la naturaleza de los procedimientos implicados en la adquisición del conocimiento es sin duda el psicológico, proporcionando algunos análisis y clasificaciones útiles. La moderna psicología cognitiva del aprendizaje permite diferenciar distintos procesos de

aprendizaje que estarían a la base de diversas técnicas y estrategias de aprendizaje (véase Pozo, 1989). Hay numerosas clasificaciones de estrategias pero todas ellas vienen a coincidir en la existencia de dos extremos que quedan resumidos por los enfoques **superficial** y **profundo** (Entwistle, 1987; Selmes, 1987) que se corresponderían a su vez con dos concepciones o "culturas" clásicas en la psicología del aprendizaje (Pozo, 1989): la del aprendizaje asociativo, basado en la repetición, externamente definido y organizado; y la del aprendizaje constructivo que busca un significado personal, se basa en la integración, la comparación y la relación conceptual jerárquica y tiene una orientación interna. En otras palabras, existirían estrategias específicas para el aprendizaje memorístico y para el aprendizaje significativo, siguiendo la terminología de Ausubel, Novak y Hanesian (1978).

Esta contraposición puede ser útil a la hora de definir los propósitos del uso de un determinado procedimiento (por ej., la "utilización de normas ortográficas en la producción de textos" se hallaría más cerca del extremo memorístico en el continuo del aprendizaje, mientras que la "elaboración de un juicio personal argumentado sobre algunos textos literarios" se hallaría muy próxima al extremo significativo del continuo.). Sin embargo, dada la necesaria integración de memorización y comprensión en el aprendizaje escolar (por ej., el aprendizaje de datos puede facilitar la comprensión de conceptos, y viceversa, véase Pozo, 1992), es necesario profundizar más en la clasificación de los procedimientos.

Entre los diversos intentos de elaborar una taxonomía de las estrategias de aprendizaje a partir de criterios tomados de la psicología cognitiva (por ej., Pozo, 1990), ha tenido éxito la distinción entre tres tipos de estrategias: repaso, elaboración y organización. El **repaso** consiste en un aprendizaje asociativo basado en la práctica reiterada y resultaría útil para el aprendizaje de materiales arbitrarios, sin significado. Entre sus técnicas más usuales se incluiría no sólo el simple repaso sino también otros recursos auxiliares que sirven para seleccionar el material que debe ser repasado (por ej., tomar notas, subrayar, etc). Dentro de las estrategias de **elaboración** se incluirían todos los procedimientos consistentes en la codificación, traducción o interpretación de un material a partir de un sistema de relaciones normalmente externo a él que permitiría aprenderlo más fácilmente, ya sea de modo memorístico

(por ej., el uso de mnemotecnias para aprender un listado) o significativo (por ej., realizar una gráfica a partir de unos datos o formular algebraicamente un problema a partir de su enunciado verbal). Por último, las estrategias de **organización** consistirían en buscar una estructura u organización interna en el material de aprendizaje que le dote de un significado propio. La clasificación y la jerarquización serían ejemplos claros de estrategias organizativas, pero también las destrezas de pensamiento y solución de problemas podrían incluirse en esta categoría.

Esta clasificación resulta útil porque permite diferenciar los distintos objetivos de las actividades de aprendizaje, así como los procesos cognitivos y los procedimientos efectivos implicados en ellas. Sin embargo, puede resultar demasiado general ya que agrupa juntos procedimientos que requieren entrenar destrezas bien diferentes y que se apoyan en procesos cognitivos distintos. Por ello, a continuación proponemos una taxonomía de procedimientos que profundice más allá de esta tipología inicial.

### **Una propuesta de taxonomía de los contenidos procedimentales**

Al organizar los contenidos procedimentales del currículo para favorecer un aprendizaje estratégico puede resultar útil tener en cuenta no sólo el objetivo general del acto de aprendizaje (repetir, elaborar y/o organizar) sino también su funcionalidad dentro del proceso y de las actividades de aprendizaje (por ej., ¿sirve para adquirir información, para extraer nueva información de la ya disponible o para comunicarsela a otros?). En este sentido, cada acción de adquisición o transmisión de conocimiento podríamos clasificarla según su función. A partir de la distinción anteriormente establecida entre tipos de estrategias de aprendizaje, podríamos diferenciar, de modo tentativo, cinco funciones en las actividades de aprendizaje o, si se prefiere cinco tipos distintos de procedimientos, en función de sus propósitos:

- 1.- Adquisición de información
- 2.- Interpretación de la información
- 3.- Análisis de la información y realización de inferencias
- 4.- Comprensión y organización conceptual de la información

## 5.- Comunicación de información

Como puede observarse, una clasificación de este tipo permite un análisis más minucioso de los procesos y procedimientos implicados en el aprendizaje, lo que facilitaría su entrenamiento diferencial y específico. De hecho, los cinco tipos de procedimientos se corresponderían con cinco fases o etapas en el procesamiento de la información durante el aprendizaje. Ello no quiere decir obviamente que toda actividad de aprendizaje implique necesariamente los cinco tipos de procedimiento, ni tampoco que la aplicación de esos cinco tipos de procedimiento deba seguir necesariamente el mismo orden secuencial, ya que en muchos casos las fases de procesamiento pueden estar interconectadas de forma compleja.

Se trata sólo de una **secuencia lógica**, de un criterio teórico que puede ser útil para comprender mejor los procedimientos que deben adquirir los alumnos para ser capaces de "aprender a aprender" y que, en definitiva, puede aportar criterios para organizar y secuenciar más adecuadamente los contenidos procedimentales en el currículo, tanto dentro de cada una de las áreas del currículo, como en la conexión entre las distintas áreas.

A continuación vamos a describir de modo general las cinco grandes categorías de procedimientos: adquisición, interpretación, análisis, comprensión y comunicación de la información. Posteriormente un análisis más detallado de los procedimientos incluidos en cada tipología, aplicándola a los contenidos procedimentales del área de Ciencias Sociales del currículo de la E.S.O., nos ayudará a comprender el significado de cada uno de los tipos de procedimientos propuestos, con el fin de extraer criterios para su organización y secuenciación en los futuros currículos<sup>4</sup>.

En primer lugar destacan los procedimientos dedicados a la **adquisición de información**, es decir a incorporar información nueva o añadir conocimientos a los ya existentes. Se trataría de todos aquellos procedimientos relacionados con la búsqueda, recogida y selección de información que debe ser aprendida. Igualmente se incluirían los procedimientos o técnicas destinados al mantenimiento en la memoria de la información recibida, con el objeto de que sea aprendida o adquirida.

Estos procedimientos estarían muy vinculados con las estrategias de repaso y elaboración simple. La tabla 2 recoge algunos de los principales procedimientos a los que pueden recurrir los alumnos para adquirir información nueva. Algunos ejemplos de este tipo de procedimientos en el área de Ciencias Sociales serían: "...la selección y el registro de informaciones relativas a las cuestiones de actualidad sirviéndose de los medios de comunicación habituales"; o la "Búsqueda, análisis, interpretación y valoración crítica de información sobre sociedades o culturas distintas de la propia a partir de distintos medios y fuentes de información (escritas, materiales, visuales, etc.)" (selección de información).

Este tipo de técnicas suele ser muy relevante en el aprendizaje en contextos informales, donde una parte importante de la tarea del aprendiz es seleccionar los datos o la información con la que debe trabajar. Aunque obviamente los criterios de esa selección pueden ser muy elaborados y depender de los marcos conceptuales de que se parte y de las propias metas de la tarea, requieren el dominio de técnicas que permitan acceder a la información relevante. Esas técnicas pueden parecer de fácil aprendizaje (por ej., consultar un fichero o un archivo bibliográfico) pero muchas veces no lo son tanto (por ej., obtener información representativa de una población mediante técnicas aleatorias de muestreo) y en todo caso, suelen requerir, como cualquier otro procedimiento, una cierta cantidad de práctica para su dominio. Por ello, aunque a veces pasan desapercibidas en el currículo, ya que la información relevante suele venir ya seleccionada y destacada, deberían ser objeto de enseñanza en cada área del currículo.

**Tabla 2** Procedimientos para la adquisición de información

1) ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	
A) OBSERVACIÓN	1. Directa
	2. Indirecta: técnicas e instrumentos
B) SELECCIÓN DE INFORMACIÓN	1. Fuente oral <ul style="list-style-type: none"> <li>• toma de apuntes</li> <li>• resumen</li> </ul>
	2. Fuente texto/gráfico <ul style="list-style-type: none"> <li>• subrayado</li> <li>• toma de apuntes</li> <li>• resumen</li> </ul>
	3. Fuente visual <ul style="list-style-type: none"> <li>• toma de apuntes</li> <li>• resumen</li> </ul>
C) BÚSQUEDA Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN	1. Bibliotecas, textos, documentos...
	2. Medios de comunicación (radio, prensa...)
	3. Uso de diversas fuentes documentales
D) REPASO Y MEMORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	1. Ejercicios de repaso y repetición
	2. Utilización de mnemotecnias

Una vez recogida y seleccionada la información, para aprender sobre ella es necesario habitualmente interpretarla, es decir codificarla o traducirla a un nuevo código o lenguaje con el que el alumno esté familiarizado y con el que pueda conectar esa nueva información recibida. En la clasificación de Pozo (1990) estos procedimientos se vincularían a las estrategias de elaboración compleja y tendrían como finalidad facilitar la conexión de la nueva información con contenidos de la memoria del alumno. La tabla 3 resume algunos de los procedimientos que deben utilizar los alumnos para **interpretar información** durante sus aprendizajes escolares.



**Tabla 3** Procedimientos para la interpretación de la información

<b>2) INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	
<b>A) DECODIFICACIÓN O TRADUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	1. Intercódigo <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbal-gráfico</li> <li>• verbal-numérico</li> <li>• gráfico-verbal</li> <li>• ...</li> </ul>
	2. Intracódigo
<b>B) USO DE MODELOS PARA INTERPRETAR SITUACIONES</b>	1. Recepción/compreensión de la aplicación de un modelo a una situación
	2. Ejecución de la aplicación de un modelo a una situación
	3. Aplicación de un modelo a una situación
	4. Búsqueda o formulación de un modelo para una situación

Se trata de procedimientos que los alumnos están utilizando cotidianamente y se hallan en la base de la comprensión de buena parte de los aprendizajes escolares. Pero por ello mismo no suelen resultar fáciles de "percibir" por parte de los profesores, para quienes muchas veces pasa desapercibida su complejidad. Así, los libros de texto de los alumnos suelen incluir, además de "texto" propiamente dicho, ilustraciones, gráficos, mapas, tablas y otros tipos de información, presentados en formatos diferentes, que se supone el alumno debe integrar o conectar con el texto. Sin embargo, la integración de información verbal e icónica dista mucho de ser automática y requiere técnicas y estrategias que los alumnos tienen bastantes dificultades para dominar. Como ejemplo de los procedimientos que son solicitados al alumno en el área de Ciencias Sociales pertenecientes a esta categoría tendríamos: la "interpretación y representación de procesos de cambio histórico mediante diagramas, ejes temporales, cuadros cronológicos, mapas, etc" o la "lectura e

interpretación de fotografías aéreas, planos y mapas de distintas características y escalas; y elaboración de planos y mapas a partir de informaciones obtenidas por distintos medios (observaciones directas, fotografías aéreas, datos estadísticos, bases de datos, etc.), la "elaboración de secuencias temporales de acontecimientos obtenidos a partir de fuentes diversas, utilizando para ello las unidades y convenciones cronológicas" (decodificación).

Una vez interpretada o decodificada, la información suele ser analizada, es decir, suelen realizarse inferencias con el fin de extraer nuevos conocimientos implícitos en la información presentada. Para ello se requieren técnicas y destrezas de razonamiento. Aunque este tipo de procedimientos no suelen incluirse en las clasificaciones de estrategias de aprendizaje, son muchos los autores que destacan la estrecha conexión entre aprender a aprender y aprender a pensar. De hecho, en el contexto del currículo las estrategias y destrezas de razonamiento son uno de los procedimientos fundamentales para extraer nueva información de los datos disponibles. Aunque no resulta fácil hacer una clasificación sintética y al mismo tiempo comprensiva de los procedimientos de **análisis e inferencia**, la tabla 4 intenta recoger algunos de los más importantes. Así dentro del área que estamos estudiando se pide a los alumnos un "análisis comparativo de las semejanzas y diferencias que presentan diferentes territorios y países en relación con un mismo fenómeno geográfico (dinámica y tendencias demográficas, actividades e intercambios económicos, etc)"(análisis y comparación)

**Tabla 4** Procedimientos para el análisis de la información y realización de inferencias

<b>3) ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y REALIZACIÓN DE INFERENCIAS</b>	
<b>A) ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE INFORMACIÓN</b>	1. Análisis y establecimiento de relaciones entre un modelo y unos datos (casos y ejemplificaciones de un modelo)
<b>B) ESTRATEGIAS DE RAZONAMIENTO</b>	1. Inferencias predictivas
	2. Inferencias causales
	3. Inferencias deductivas
	4. Inferencias cuantitativas
<b>C) ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN O SOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>	1. Planificación
	2. Diseño
	3. Formulación de hipótesis
	4. Ejecución
	5. Contrastación de hipótesis
	6. Evaluación de resultados
	7. Reflexión sobre el proceso (metaconocimiento)

Por otra parte, los resultados de este tipo de estrategias, como sucede con el resto de los contenidos procedimentales, dependen de los aprendizajes conceptuales de los alumnos y de la eficacia en el uso de otros procedimientos que aún nos quedan por analizar, relacionados con la comprensión y comunicación de la información.

En relación con los procedimientos para **la comprensión y organización conceptual de la información**, la investigación sobre estrategias de aprendizaje ha destacado en los últimos años cómo el entrenamiento en determinadas estrategias puede facilitar la comprensión de textos de diversa naturaleza (por ej., Alonso, 1991; León, 1992) o cómo el entrenamiento en técnicas de organización conceptual de la información ayuda a la comprensión (por ej., Novak y Gowin, 1984). Estas estrategias, y los procedimientos vinculados a ellas, son los ejemplos más usuales de estrategias de organización, en las clasificaciones mencionadas (por ej., Pozo, 1990). La tabla 5 resume algunos de estos procedimientos, y como ejemplos de esta categoría del currículo de Ciencias Sociales serían: ... "utilización de informaciones diversas... para el análisis y la comprensión de las obras u objetos artísticos" (comprensión del discurso); o "explicación de rasgos o hechos característicos de una época aludiendo a circunstancias o factores de tipo tecnológico, económico, político, religioso, cultural, etc., propios del contexto general de la época" (establecimiento de relaciones conceptuales).

Un último tipo de procedimientos que deben ser entrenados son los relacionados con la transmisión y **comunicación de la información**, utilizando diversos tipos de recursos expresivos, ya sean orales, escritos, gráficos o de otra naturaleza. Se trata sin duda de procedimientos esenciales no sólo para el aprendizaje en el aula sino para la transferencia de los conocimientos escolares a otros dominios y tareas no escolares. Baste darse cuenta de que toda evaluación del aprendizaje de los alumnos (no sólo de sus procedimientos sino también de sus conceptos y actitudes) está mediada o determinada por el uso que hacen de determinados medios expresivos y de comunicación. Pero estos procedimientos no siempre han recibido suficiente atención, ni en la investigación ni en las propias actividades de aprendizaje/enseñanza, con la salvedad de los procesos de escritura en ambos casos. Sin embargo, la expresión escrita, siendo esencial, no agota todos los procedimientos de comunicación requeridos a los alumnos, resumidos en la tabla 6 y tal y como muestran algunos ejemplos de contenidos procedimentales del área de Ciencias Sociales ("preparación y realización de debates sobre cuestiones controvertidas de la actualidad política, exponiendo opiniones y juicio propios con argumentos razonados y suficientemente apoyados en los datos" (expresión oral) o "presentación

clara y ordenada de trabajos, combinando adecuadamente distintas formas de expresión, en particular mapas, gráficos e imágenes"(otros tipos de expresión)).

**Tabla 5** *Procedimientos para la comprensión y organización conceptual de la información*

<b>4) COMPRENSIÓN Y ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL DE LA INFORMACIÓN</b>	
<b>COMPRENSIÓN DEL DISCURSO (ESCRITO / ORAL)</b>	1. Diferenciación de los tipos de discurso y adecuación al contexto
	2. Identificación de las características de textos y/o discurso
	3. Diferenciación de ideas principales y secundarias
	4. Comprensión del significado
	5. Integración de información de diversos textos o fuentes
<b>B) ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES CONCEPTUALES</b>	1. Relación de diversos factores en la explicación de la información
	2. Integración de la información de diversos factores para la explicación de un fenómeno
	3. Diferenciación entre diversos niveles de análisis de un fenómeno
	4. Análisis y contrastación de explicaciones diversas de un mismo fenómeno
<b>C) ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL</b>	1. Clasificación
	2. Establecimiento de relaciones jerárquicas
	3. Utilización de mapas conceptuales, redes semánticas...

**Tabla 6** Procedimientos para la comunicación de la información

<b>5) COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	
A) EXPRESIÓN ORAL	1. Planificación y elaboración de guiones.
	2. Diferenciación entre tipos de exposiciones
	3. Análisis de la adecuación de la exposición
	4. Exposición (uso de técnicas y recursos expresivos)
	5. Justificación y defensa de la propia opinión
B) EXPRESIÓN ESCRITA	1. Planificación y elaboración de guiones
	2. Diferenciación entre los diversos tipos de expresión escrita
	3. Análisis de la adecuación del texto escrito
	4. Uso de técnicas de expresión (resúmenes, esquemas, informes...) y exposición
	5. Justificación y defensa de la propia opinión
C) OTROS TIPOS DE EXPRESIÓN (Gráfica: mapas, tablas, diagramas..., y nuevas tecnologías: ordenador, vídeo, fotografía...)	1. Planificación y elaboración
	2. Diferenciación entre diversos tipos de expresión
	3. Análisis de la adecuación de la técnica utilizada
	4. Uso de las técnicas de expresión
	5. Justificación y defensa de la propia opinión
	6. Integración de varias formas de expresión (oral, escrita y otros tipos de expresión)

Por ello, de acuerdo con los criterios establecidos, se trataría de analizar la importancia relativa de cada uno de estos tipos de procedimientos en el Área de Ciencias Sociales del currículo de la E.S.O. con el fin de identificar la estructura procedimental de esa área, es decir, los procedimientos que la identifican como área del currículo frente a otras áreas (para una comparación con los contenidos procedimentales de otras áreas del currículo véase Pozo, Gonzalo y Postigo, 1994).

#### **La estructura procedimental del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del currículo de la E.S.O.**

Con el fin de estudiar su estructura procedimental (para el análisis de otras áreas del currículo de la E.S.O. véase Pozo, Gonzalo y Postigo, 1994) hemos procedido a aplicar la anterior taxonomía al análisis de los contenidos procedimentales de ese área. Para ello basándonos en los contenidos procedimentales, tal como se establecen en el documento del Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre de 1991 (anexo, pág 39), hemos realizado un análisis de frecuencias de los procedimientos que de acuerdo con nuestra taxonomía engloban cada uno de los contenidos procedimentales.

Este análisis se ha limitado exclusivamente a lo que de manera explícita se enuncia en cada uno de los contenidos procedimentales, no clasificando por tanto aquellos procedimientos que de manera implícita podría requerir la actividad. Por ejemplo para "la planificación y realización, individual o en grupo, de una sencilla investigación histórica sobre un tema de la localidad" del área de Ciencias Sociales, se consideran necesarios procedimientos de análisis de información implicados en la realización de una investigación, pero únicamente de la fase de ejecución y no de fases previas (diseño, formulación de hipótesis...) no solicitadas por este procedimiento.

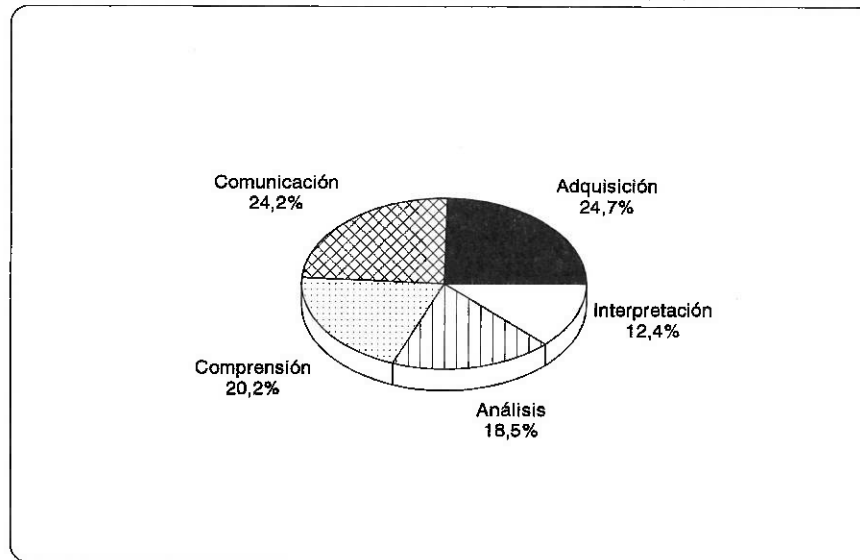
Este análisis ha mostrado mayoritariamente que en cada uno de los contenidos procedimentales de estas áreas se incluyen más de un procedimiento según nuestra taxonomía. Aunque también se presentan casos en los que se solicita al alumno un único procedimiento así como situaciones en las que no hemos detectado un

contenido procedimental (otros aspectos de la metodología utilizada véanse de manera más detallada en Pozo, Gonzalo y Postigo, 1994).

A continuación presentamos la estructura procedimental del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de acuerdo con los cinco grandes grupos de procedimientos que conforman nuestra taxonomía así como de los subgrupos de cada uno de ellos (para una información más detallada de estos últimos véase Pozo, Gonzalo y Postigo, 1994).

Es el área que presenta un mayor número de contenidos procedimentales (178 en total), destacando además el equilibrio entre los cinco tipos de procedimientos (véase figura 2), ya que todos ellos alcanzan una presencia relevante y significativa en el currículo. Los más frecuentes, con todo, son los procedimientos de adquisición y comunicación de la información, seguidos por los de comprensión y análisis y finalmente una menor participación de los procedimientos de interpretación de la información.

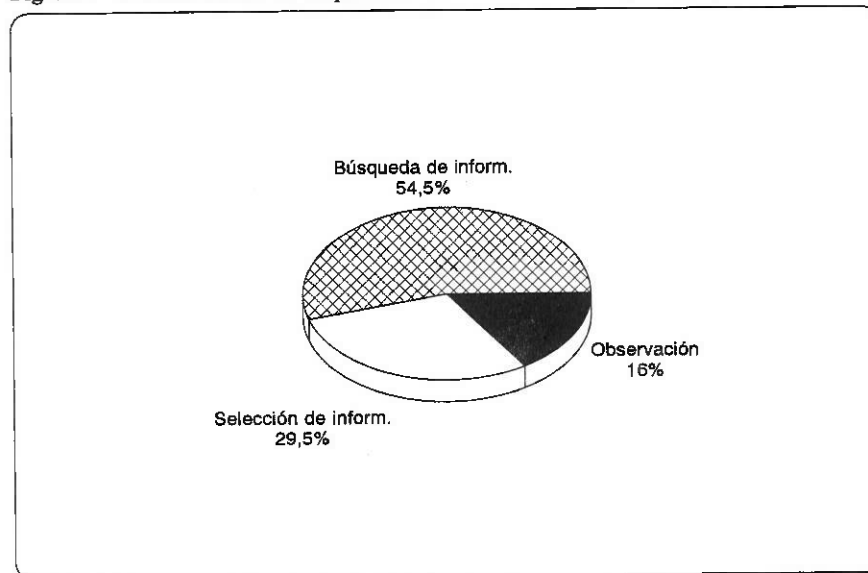
**Figura 2** *Procedimientos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*





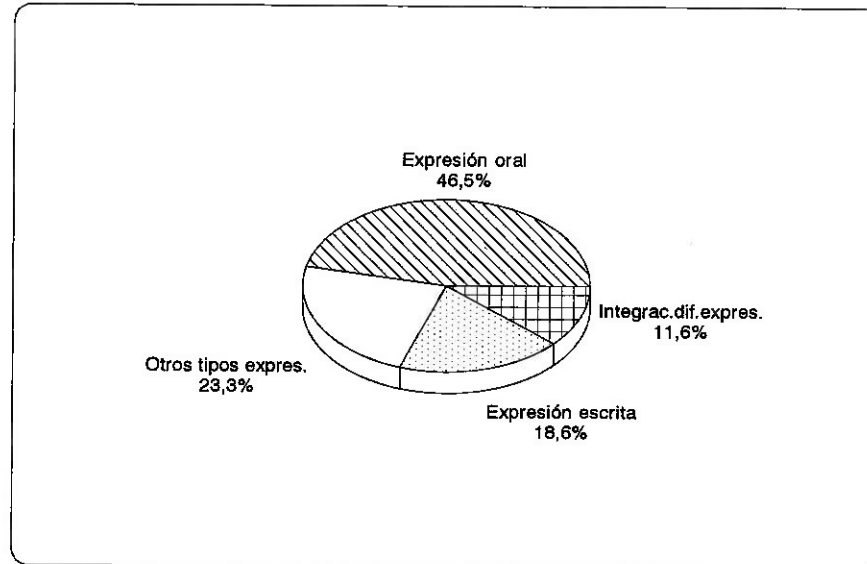
Dentro de los procedimientos de **adquisición de la información** (véase figura 3) destacan los de búsqueda y recogida de la información, y sobre todo los que implican el uso de diversas fuentes documentales (62,5%) frente al uso exclusivo de fuentes tradicionales como por ejemplo bibliotecas, textos...(12,5%) o la utilización de los medios de comunicación habituales (prensa, radio...) (25%). Los procedimientos de selección de la información, que son menos solicitados que los anteriores, se centran mayoritariamente en la selección de información procedente de fuentes escritas y gráficas (38,5% y 38,5%) en comparación con las que proceden de fuentes orales (23%). Y con respecto a los procedimientos de observación dentro de este área son más frecuentes los que implican una observación directa (71,4%) que la que conlleva la utilización de instrumentos (observación indirecta: 28,6%).

**Figura 3** *Procedimientos de adquisición en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*



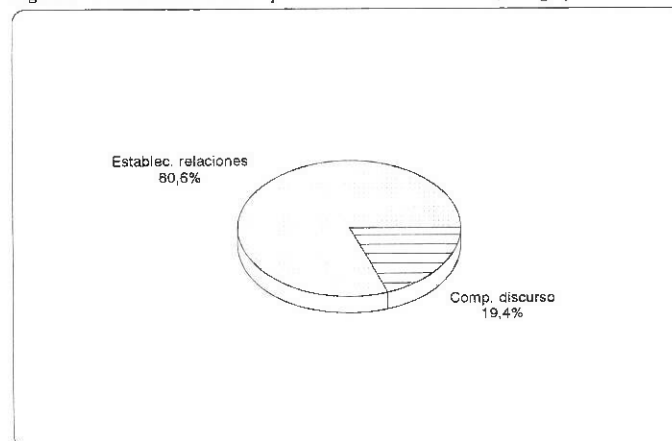
En los procedimientos de **comunicación de la información** domina la expresión oral frente a los otros tipos de expresión (véase figura 4) tanto en aspectos de planificación (30%), utilización de recursos expresivos (40%) como en la justificación de la propia opinión (30%). Mientras que en el caso de otros tipos de expresión (por ejemplo, gráfica) se centran mayoritariamente en la ejecución y adecuación de los recursos expresivos empleados, y en la expresión escrita añaden a estos dos aspectos una ligera preocupación por los aspectos de planificación.

**Figura 4** *Procedimientos de comunicación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*



En cuanto a los procedimientos de **comprensión y organización conceptual** de la información, se requiere de manera mayoritaria que los alumnos establezcan relaciones conceptuales para dar un mayor significado a la información. Paradójicamente, sin embargo, se da una ausencia de procedimientos de organización conceptual de los conocimientos por parte del alumno. Se requieren también, aunque en menor grado, procedimientos dirigidos a la comprensión del discurso (véase figura 5).

Figura 5 Procedimientos de comprensión en Ciencias Sociales, Geografía e Historia

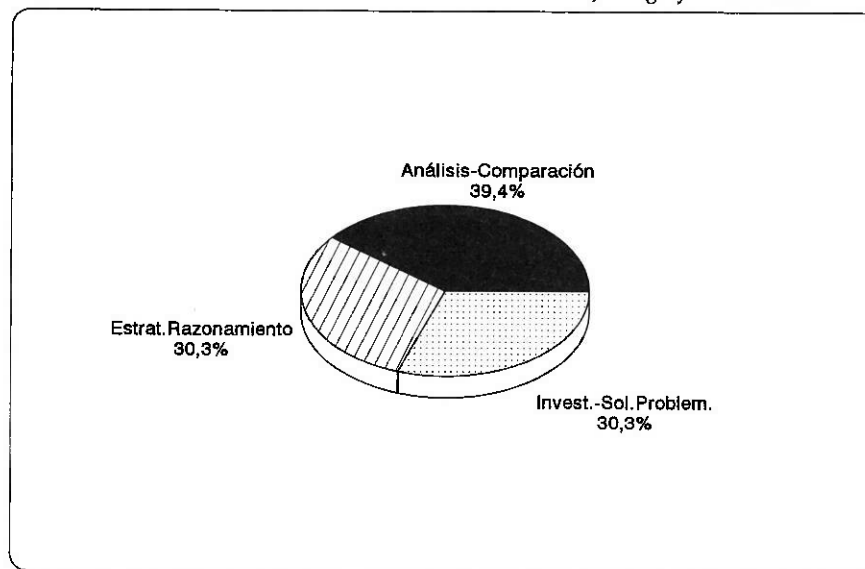


En el establecimiento de relaciones destacan aquellos procedimientos dirigidos a relacionar diversos factores para la explicación de un fenómeno (41,4%), seguidos de la contrastación de diversos modelos para la explicación de un fenómeno (24,1%), y de los procedimientos implicados en la integración de diversos factores en la explicación de un fenómeno (20,7%) y en la diferenciación entre diversos niveles de explicación de un fenómeno (13,8%). En el caso de los procedimientos relativos a la comprensión del discurso (oral/escrito) se concentran exclusivamente en la integración de la información de diversas fuentes (85,7%) así como en la comprensión del significado de la información presentada (14,3%), sin tener en cuenta aspectos previos como la diferenciación de los tipos de discurso en función del contexto, sus características así como la diferenciación entre ideas principales y secundarias de un dicho discurso.

En comparación con los tres tipos de procedimientos anteriores los procedimientos de **análisis de la información** son requeridos en menor medida dentro de este área (véase figura 2). Sin embargo, a diferencia de los grupos anteriores se precisan todos ellos en un grado similar (véase figura 6), es decir, se precisa tanto el análisis y la comparación de las ejemplificaciones de un modelo (39,4%), como el empleo de estrategias de razonamiento (30,3%) y la realización de pequeñas investigaciones o experiencias (30,3%).

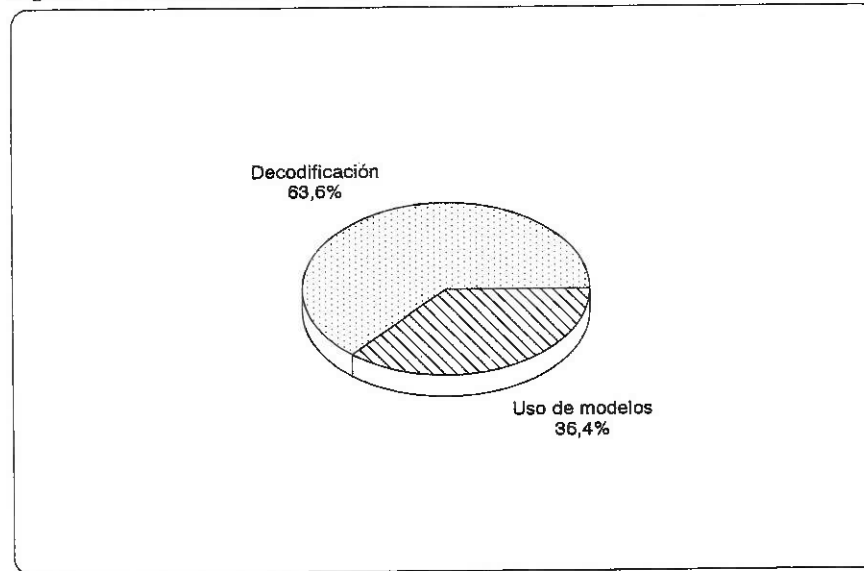
Entre las estrategias de razonamiento propias de esta área predominan por un lado las inferencias causales (50%) y por otro las inferencias deductivas (40%) y en un menor grado las inferencias predictivas (10%) con ausencia de las de tipo cuantitativo. En cuanto a los procedimientos implicados en las actividades de razonamiento estos se centran principalmente en la fase de ejecución (40%) seguidos de manera equivalente por aquellos procedimientos propios de las fases de planificación, contrastación de hipótesis y evaluación de resultados (20%), con una ausencia de la formulación de esas mismas hipótesis, el diseño de la experiencia así como la reflexión sobre el proceso seguido.

**Figura 6** *Procedimientos de análisis en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*



Finalmente dentro de los procedimientos para la **interpretación de la información**, tal y como muestra la figura 7, se requiere principalmente que el alumno decodifique o traduzca la información a otro código lenguaje, procedimiento que como hemos visto en ejemplos anteriores puede ser un paso previo para otros procedimientos. Por otra parte el tipo de traducción o transformación que se solicita en este área es mayoritariamente de tipo intercódigo (85,7%) donde como se recordará el alumno debe convertir la información de un código a otro código distinto (en este caso cambio de información numérica a gráfica, de esta a verbal, representación espacial y temporal etc.), frente a la de tipo intracódigo (14,3%) donde se realiza la traducción dentro del mismo código en que la información es presentada. Y por último la utilización de modelos se centra en la aplicación autónoma de un modelo a una situación (50%) seguida de la ejecución más guiada de dicha aplicación (37,5%) y la comprensión y/o recepción de un modelo ya aplicado (12,5%), con una omisión clara de formulación o búsqueda de modelos por parte del alumno.

**Figura 7** *Procedimientos de interpretación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*



En definitiva, en el currículo de Ciencias Sociales se aprecia un equilibrio entre los procedimientos específicos de área –relacionados con las técnicas de construcción del conocimiento en ese área., con su "metodología"– y las actividades de aprendizaje\enseñanza de los contenidos de las Ciencias Sociales, lo que da lugar a una presencia sustancial de todos los tipos de procedimientos identificados, con especial incidencia en la forma en que los alumnos adquieren la información y la comunican a los demás.

### **Reflexiones finales**

Como hemos señalado, la diferenciación conceptual entre diversas categorías de procedimientos no debe suponer una separación ni compartimentalización en su tratamiento didáctico, sino más bien al contrario. De la misma forma que, en las actividades de aprendizaje/enseñanza, los contenidos procedimentales son difícilmente separables del resto de los contenidos (Coll y Valls, 1992), hemos podido comprobar que la ejecución de procedimientos suele basarse no sólo en conceptos y actitudes previamente adquiridos sino también en el dominio de otros procedimientos más básicos. En realidad, los contenidos procedimentales raramente aparecen aislados, sino que, esencialmente si se conciben como estrategias, constituyen en realidad secuencias de procedimientos dirigidos al logro de una meta.

Por ello, es necesario establecer secuencias teóricas y empíricas en la adquisición y dominio de los procedimientos. Hemos visto, en diversos ejemplos, cómo ciertas destrezas, habilidades u operaciones son básicas para la ejecución de otras (por ej., no se pueden extraer inferencias o conclusiones de una gráfica si no es capaz de decodificarla, ni se puede organizar el contenido conceptual de un texto escrito sin dominar ciertos procedimientos básicos para la selección y elaboración de la información del mismo). Aun cuando la secuencia teórica que hemos presentado no siempre responda a una guía práctica de acciones, suele suceder que la selección y la interpretación de la información son requisitos para la ejecución de procedimientos más complejos de análisis y comprensión de la información.

Por ello, en el caso de la enseñanza de cualquiera de los procedimientos que componen el currículo de la E.S.O. en su diversas áreas, será conveniente tener en cuenta qué requisitos procedimentales plantea (es decir de qué otros procedimientos se compone), evitando que esos elementos constituyentes se den por conocidos sin una debida enseñanza. Así por ejemplo, en otras áreas que hemos estudiado (véase Pozo et al., 1994) –como Lengua o Ciencias de la Naturaleza– se exigen procedimientos de análisis o de comprensión sin que se hayan explicitado los procedimientos de adquisición o de elaboración en que aquellos se basan.

Además de establecer secuencias "verticales" entre los procedimientos de un Area, el desarrollo del currículo requiere una mayor coordinación de los contenidos procedimentales entre Áreas de la que es precisa en el caso de los contenidos típicamente conceptuales. Los procedimientos suelen ser más generales o "transversales" que los conceptos. De hecho varios de ellos se requieren de modo muy similar en varias áreas. Decodificar o construir una gráfica, expresar y argumentar la propia opinión o consultar un fondo bibliográfico son procedimientos útiles en muchos ámbitos del conocimiento. Aunque la mayoría de los procedimientos tienen un carácter relativamente transversal a las materias, existen algunos procedimientos, esencialmente técnicos, como la utilización de la trigonometría para medir ángulos o la medición de la temperatura de un gas, que son específicos de ciertas Áreas.

Es conveniente, portanto, diferenciar los procedimientos generales de los específicos, ya que los primeros pueden y deben ser objeto de un tratamiento curricular coordinado dentro del Proyecto de Centro. Identificar algunos procedimientos comunes a las diversas Areas puede proporcionar un buen hilo conductor para organizar estos contenidos dentro de un Proyecto curricular (véase este aspecto de manera más detallada en Pozo, et al., 1994).

Pero además de establecer la presencia relativa de los procedimientos más importantes en cada una de las áreas, es conveniente identificar los tipos de procedimientos más frecuentes y característicos de cada una de las Areas, aquellos que constituyen su núcleo procedimental esencial. Establecer algún tipo de especificidad procedimental

en cada una de las Áreas puede proporcionar un buen criterio para estructurar los contenidos procedimentales en ese Área, evitando su subordinación a las redes conceptuales propias, siempre más accesibles y fáciles de establecer.

De este modo en la estructura procedimental del área que nos ocupa existe un gran equilibrio entre todos los tipos de procedimientos, pero hay un especial énfasis en la adquisición y comunicación de la información. Respecto a la estructura procedimental de otras áreas podemos resumir las tendencias esenciales. Así en **Lengua** saturan los procedimientos de comprensión y comunicación del discurso, tanto oral como escrito. En **Matemáticas** es esencial el dominio de los procedimientos de decodificación e interpretación de diversos lenguajes, junto con el análisis y la inferencia cuantitativa. Y en **Ciencias de la Naturaleza** predominan los procedimientos de análisis, especialmente de investigación, aunque con un tratamiento incompleto, y los de interpretación de la realidad a través de la aplicación de un modelo.

Sin embargo, este tratamiento de la especificidad procedimental de las materias debe de equilibrarse con el criterio transversal antes mencionado. Los procedimientos son, como hemos mencionado en más de una ocasión, un ámbito más fácil para conectar las diversas materias que los conceptos. De hecho, si se quiere que los alumnos utilicen los procedimientos de modo estratégico y no sólo técnico es preciso que exista una cierta generalización o transferencia en su uso. Si los procedimientos se reducen a recursos técnicos específicos de materias e incluso temas concretos, cabe el riesgo de que los alumnos sean incapaces de utilizarlos, de modo espontáneo, en contextos nuevos. Como hemos visto, aprender a aprender es algo más que dominar técnicas específicas.

Este riesgo se ve acrecentado porque la determinación de los contenidos procedimentales por áreas soslaya ciertos procedimientos o conocimientos más generales, que están presentes de modo implícito pero no se hacen explícitos. Así en nuestro análisis (véase Pozo *et al.*, 1994) hemos visto en más de una ocasión cómo ciertos procedimientos generales que son objeto de investigación psicológica y de entrenamiento a través de cursos específicos de hábitos de estudio y entrenamiento intelectual están ausentes de los contenidos propuestos para el currículo. Apenas si



hay menciones al aprendizaje a partir de textos (fuera de Lengua), a las técnicas de selección y extracción de información (esquemas, resúmenes, etc.), al metacognoscimiento, la planificación, la regulación, el control de los propios procesos cognitivos o el dominio más estratégico que técnico de los procedimientos. En definitiva, los procedimientos del currículo de la E.S.O. apenas se ocupan de los principales componentes de las estrategias de aprendizaje identificados por la investigación reciente, que se hallan más implícitos que explícitos en el currículo de procedimientos.

Este divorcio entre los contenidos específicos de las áreas y la investigación psicológica debe ser a nuestro entender motivo de reflexión. Sin esos procedimientos generales difícilmente pasarán los alumnos de un dominio "rutinario" a un dominio estratégico de las habilidades adquiridas. Pero al mismo tiempo, la investigación psicológica debe orientarse cada vez más hacia los contenidos reales del currículo. Sólo integrando los conceptos y criterios psicológicos en el contexto de las actividades reales de aula y de los contenidos que deben aprender específicamente los alumnos en cada una de las materias, cobrará la investigación sobre las técnicas y estrategias de aprendizaje verdadero significado educativo.

### Notas

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de una investigación dirigida por el primer autor y financiada por el C.I.D.E. con cargo a la convocatoria de Ayudas a la Investigación con el título "Las estrategias de aprendizaje como contenidos procedimentales", en la que también colabora Ignacio Gonzalo.

<sup>2</sup> Dirección autores: Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. 28049 Cantoblanco.

<sup>3</sup> Los ejemplos que presentaremos a continuación están tomados de los contenidos procedimentales del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria, tal y como se establece en el Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre de 1991 (anexo, pág. 41). Ejemplos similares se pueden encontrar en los documentos que establecen las Enseñanzas Mínimas tanto de Educación Primaria como de Secundaria, así como en los currículos correspondientes a las diferentes Comunidades Autónomas.

<sup>4</sup> Aunque estos mismos criterios pueden aplicarse a otras etapas educativas, centraremos nuestro análisis en el período de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ya que es entre los 12 y los 16 años donde la mayor parte de los trabajos sobre técnicas y estrategias de aprendizaje insisten en la necesidad de enseñar a los alumnos a aprender. Por ello, tomaremos ejemplos de los contenidos procedimentales de la E.S.O., tal como se establecen en el Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre de 1991.

#### Referencias bibliográficas

ALONSO, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula: como enseñar a pensar*.

ANDERSON, J. R. 1983. *The architecture of cognition*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1978) *Educational psychology*. 2ª ed. New York: Holt, Rinehart y Winston. Trad cast. de M. Sandoval: *Psicología educativa*. México: Trillas, 1983.

COLL, C.; VALLS, E. (1992) "El aprendizaje y enseñanza de los procedimientos". En: C. Coll; J.I. Pozo; B. Sarabia y E. Valls: *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

DANSEREAU, D.F. (1985) "Learning strategy research". En: Segal, J.; Chipman, S.; Glaser, R. (Eds.) *Thinking and learning skills. Vol-1: relating instruction to research*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ENTWISTLE, N. (1987) *Understanding classroom learning*. Londres: Hodder and Stoughton. Trad. cast. de I. Menéndez: *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.

LEÓN, J.A. (1992) "La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas características del texto y del lector". *Infancia y Aprendizaje*, 56 (51-76).

MONEREO, C. (1990) "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar". *Infancia y Aprendizaje*, 50 (3-25).

NISBET J.; SHUCKSMITH, J. (1986) *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan Paul. Trad. cast. de Bermejo, A.: *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1987.

NOVAK, J. D.; GOWIN, B. D. (1984) *Learning to learn*. Cambridge University Press. Trad. cast. de J.M. Campanario y E. Campanario: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

POZO, J. I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid.

POZO, J. I. (1990) "Estrategias de aprendizaje". En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

POZO, J. I. (1992) "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos". En: C. Coll; J.I. Pozo; B. Sarabia y E. Valls: *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

SELMES, I. (1987) *Improving study skills*. Londres: Hodder and Stoughton. Trad. cast. de C. Ginard: *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1988.

## **Representacions i aprenentatge: una recerca sobre la visió/ representació que els alumnes tenen de la història i el seu ensenyament**

**Immaculada González Mangrané**

Han passat més de vint anys des que vaig començar a fer classes en el batxillerat, el BUP ja està essent substituït per l'ESO i la nova educació secundària obligatòria pretén introduir canvis que afecten tant a l'alumnat que rebrem, com als "programes" que desenvoluparem i al model d'ensenyament/aprenentatge que es pretén implantar.

Són molts els problemes que se m'han plantejat en aquests vint anys de pràctica docent en l'Ensenyament Secundari i en activitats de formació i perfeccionament del professorat. Són molts els interrogants que, de vegades, semblen no tenir resposta clara i definitiva: Com ensenyar? Com s'aprèn? Per què no aprenen els alumnes?<sup>1</sup> ¿Quina és la visió que els alumnes tenen de la història i del seu ensenyament? ¿Quines capacitats estan associades a l'aprenentatge de la nostra assignatura? ¿Quin paper hi juguen la memòria, l'explicació, el llibre de text en l'aprenentatge? ¿Quin ha estat l'abast dels canvis que hem pretès introduir en els continguts i els mètodes d'ensenyament de la història?... I ja que la pràctica ens planteja problemes, la teoria hauria d'ajudar-nos a avançar en el nostre procés de reflexió sobre aquests temes. En aquests moments les investigacions que la psicologia i la didàctica ens aporten, sobre aquests interrogants, poden ajudar-nos a avançar en el desenvolupament d'una didàctica basada en l'aprenentatge significatiu. El meu interès pels temes relacionats amb l'ensenyament/aprenentatge de la història em portaren a realitzar una investigació<sup>2</sup> que em permetés, per una banda, aprofundir en aquests temes des de tres perspectives –la història de l'ensenyament de la història, la psicologia de l'aprenentatge i la didàctica– i, per una altra part, investigar la visió/representació que els alumnes tenen de la història i el seu ensenyament en acabar el BUP com a punt de partida per a una reflexió sobre els possibles canvis i continuïtats en l'ensenyament de la història en aquests darrers anys.

## **EL PAPER DELS CONEIXEMENTS PREVIS, LES REPRESENTACIONS I LES PERCEPCIONS DELS ALUMNES EN L'APRENTATGE**

En el nostre camí cap a una didàctica basada en la construcció de coneixements, i en l'aprenentatge significatiu, ens hem d'interessar, forçosament, per les recerques sobre el paper que juguen els coneixements previs, les percepcions i les representacions, com a mitjanceres en el procés d'aprenentatge dels alumnes. Ens introduïrem dins d'aquests temes mitjançant dues preguntes que tots els professors ens plantegem sovint. Com aprèn l'alumne?. Per què no aprenen els alumnes?, i intentaré connectar-les amb el paper dels coneixements previs, de les percepcions i, molt especialment, de les representacions que constitueixen el tema de la meua recerca.

### **Com aprèn l'alumne?- Els coneixements previs, les percepcions, la intencionalitat i l'aprenentatge significatiu.**

Si en els anys 70 les referències obligades eren Piaget amb l'aprenentatge per descobriment i l'ensenyament actiu, o Bloom amb la seva taxonomia, a hores d'ara són Novak, Hanesian i molt especialment Ausubel, alguns dels noms lligats a una sèrie de canvis relacionats amb les concepcions de l'ensenyament/aprenentatge. Ells han resituat, des de la perspectiva de l'aprenentatge significatiu, temes que han estat objecte de debat durant molts anys: aprenentatge memorístic, aprenentatge repetitiu, aprenentatge per descobriment, aprenentatge per recepció... i han elaborat una teoria basada en el paper del procés d'assimilació en l'adquisició de nous coneixements i en el paper dels coneixements previs en l'assimilació.

Ausubel estableix una diferència important entre dos tipus d'aprenentatge –repetitiu i significatiu– diferenciació que ens permet contemplar diferents formes d'incorporació de la informació en l'estructura cognitiva del que aprèn. Des d'aquesta perspectiva i, segons la seva teoria, l'aprenentatge serà repetitiu quan no es relacionen substantivament els nous aprenentatges amb els coneixements previs,

serà significatiu quan es relacionen de forma substantiva amb allò que l'alumne ja sap. Ausubel, Novak i Hanesian (1978) inclouen la repetició, l'assimilació i l'abstracció com a fases necessàries en diferents moments de l'aprenentatge, com a formes distintes de realitzar aprenentatges significatius en contextos de recepció i de descobriment. Novak (1977, p. 97 de l'edició castellana de 1990), sobre aquest tema hi afegeix "dada una misma información para aprender, puede que un individuo establezca poca o ninguna conexión con conceptos que ya tiene en su estructura cognitiva (es decir, que aprenda de memoria), y que otro individuo relacione conscientemente la nueva información con uno o más elementos de su sistema conceptual que le parezcan relevantes (es decir, que aprenda significativamente)..." i, naturalment, qualsevol individu pot oscil·lar entre els dos estils, memorístic i significatiu, en funció de la seva disposició per l'aprenentatge, de tal manera que l'estil d'aprenentatge de les persones es caracteritza més per la seva conducta general que per la forma en què realitza una única tasca d'aprenentatge. En resum, podem dir que a més dels coneixements previs cal tenir en compte la disposició per a l'aprenentatge. Investigadors com Entwistle, Ramsden (ENTWISTLE I RAMSDEN, 1983. ENTWISTLE, 1987) o Wittrock (1974, 1986 i 1987), que analitzen l'aprenentatge des del punt de vista de l'alumne, destaquen la incidència de la intencionalitat de l'alumne i de les seves percepcions. Entwistle (1987) assenyala l'existència de relacions possibles entre enfocaments d'aprenentatge i processos memorístics, i situa la intencionalitat de l'alumne com a mitjancer del seu èxit, posant de manifest la relació entre el tipus de motivació i els enfocaments de l'aprenentatge.

Des d'aquesta perspectiva que posa el pensament de l'estudiant com a mediador entre l'aprenentatge i el rendiment, és imprescindible l'aportació dels estudis realitzats per Wittrock (1986, 1987) situant els estudiants, els seus coneixements, creences i actituds, en el centre de les recerques per a explicar-ne el rendiment. Wittrock destaca la importància que, en l'aprenentatge, tenen les percepcions i expectatives de l'alumne sobre l'escola, els processos d'ensenyament, les conductes dels professors, els diferents tractes que els alumnes reben dels seus professors... etc., i afirma que, malgrat tot, és la interpretació que l'alumne en fa, i no pas la intenció del professor, el que influeix en el seu èxit acadèmic. Arran de les

investigacions sobre aquests temes Wittrock desenvolupa el model generatiu i afirma que qualsevol tècnica instruccional té el potencial ajut de l'estudiant per generar significats, relacionant les noves idees amb les prèvies. Però evidentment, i malgrat tot, hi ha alumnes que no aprenen.

**Per què no aprenen els alumnes? Les representacions, els coneixements previs i els obstacles de l'aprenentatge.**

Són moltes les respostes que podríem aplegar, des de la nostra pràctica com a professors i sense acudir a investigacions o a teories explícites. N'hi ha que diuen que l'alumne no aprèn perquè no estudia, no para atenció, no té prou base o nivell per a seguir el curs. D'altres contestarien que no s'utilitzen els mètodes adients per a ensenyar i per tant podem dificultar-ne l'aprenentatge. Jo voldria plantejar aquest tema des d'una concepció constructiva de l'aprenentatge escolar i destacar que els problemes de l'adquisició i construcció del coneixement científica han estat un punt de partida de les investigacions que des de la didàctica s'han dut a terme sobre representacions. En aquest camp voldria destacar les recerques realitzades, en el camp de les Ciències experimentals, per Gagliardi i Astolfi <sup>3</sup>. Gagliardi (1988) parteix de la idea que el subjecte és el constructor del seu propi coneixement i es qüestiona: ¿quines són les principals dificultats que troben els alumnes en la construcció del coneixement i com podem facilitar aquesta construcció?. Ens indica un camí: intentar que els alumnes expressin el seu pensament real, com a punt de partida per a la construcció dels seus coneixements. L'alumne ha de conèixer els seus conceptes previs per a poder transformar-los. El professor, a més, ha de definir els obstacles epistemològics, ha de cercar continguts i estratègies que facilitin la transformació de les representacions i ha de valorar la transformació.

Però el camí no és gens fàcil. Ja el 1978 Astolfi es referia a la dificultat d'exploració de les representacions dels alumnes perquè (1978, p. 126) "no son un sistema consciente sobre el que puedan expresarse fácilmente" i recordava que consolidar un canvi de representacions és una tasca lenta que exigeix crear situacions favorables a l'expressió del pensament real dels alumnes, qüestionar-les col·lectivament,

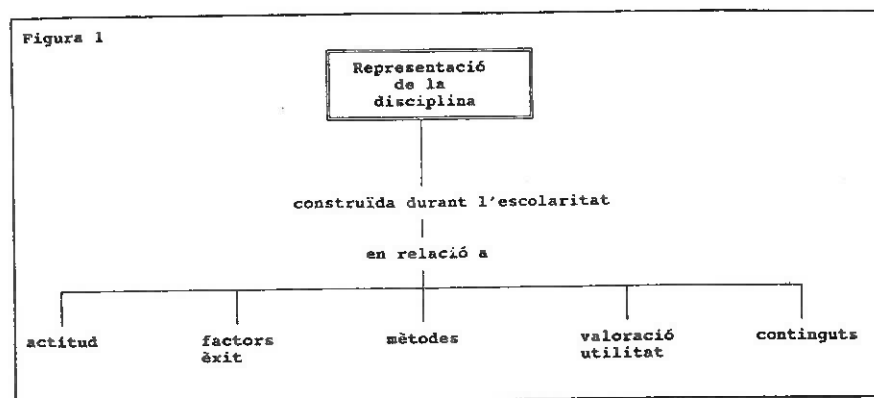
canviar-les a través de la construcció personal del nou coneixement, i comprovar si s'utilitzen. Després de deu anys de treballs sobre aquests temes, el grup de Biologia del INRP (ASTOLFI, 1987) resumia així els problemes: a cada noció que s'ensenyava, hi corresponen moltes representacions prèvies; els problemes de metodologia i de duració de les anàlisis són difícilment compatibles amb les exigències de la classe, aquest problema els fa remarcar la diferència notable que hi ha entre investigació i acció pedagògica, l'amplitud de camps que estan en estreta relació ultrapassa, ràpidament, l'anàlisi didàctica. A semblants conclusions arriben els investigadors des del camp de les Ciències Socials, però malgrat aquestes dificultats hi ha valoracions positives. Scherrer (1986), diu que l'exploració de representacions ha servit, si més no, per a posar en evidència les pràctiques pedagògiques dominants i la seva ineficàcia en el seu propi terreny: els coneixements. Chatel (1987), també valora positivament l'ús de les representacions perquè l'alumne sigui conscient del seu propi pensament sobre el tema i d'aquesta manera facilitar l'adquisició de coneixements no per simple reproducció sinó per reorganització.

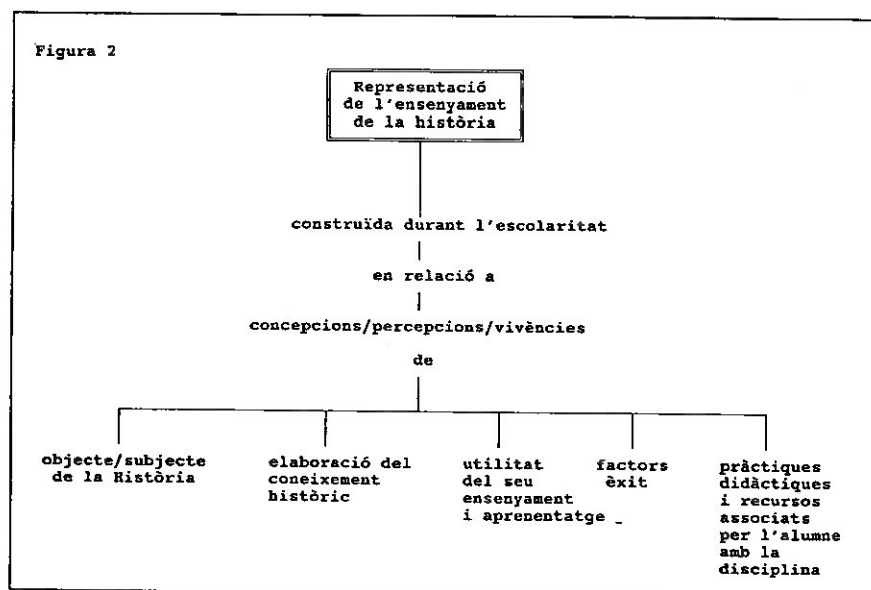
Des d'aquesta perspectiva, si assumim que la ment no és un paper en blanc, que l'alumne és el protagonista del seu propi aprenentatge, hem d'interessar-nos per l'exploració inicial de representacions, per les concepcions personals, pels coneixements previs per tal d'introduir els canvis i ajustos necessaris en les seqüències d'aprenentatge i unitats didàctiques. Però també podem utilitzar l'exploració inicial o final de representacions per a conèixer la visió que els alumnes tenen d'una determinada matèria, en el nostre cas, de la història. Això ens ajudarà a determinar les pràctiques pedagògiques i els corrents històrics dominants en l'ensenyament de la història en un determinat nivell educatiu per tal de poder introduir, també, els canvis necessaris per a facilitar el procés d'aprenentatge dels nostres alumnes.



## PERÒ, QUÈ ENTENEM PER REPRESENTACIONS? QUINA REPRESENTACIÓ TENEN ELS ALUMNES DE LA HISTÒRIA ENSENYADA?

Aquests dos interrogants estan en el punt de partença de la meua investigació. En plantejar-me el tema de les representacions i de la varietat de significats de termes que s'utilitzen –imatge, preconcepcions, concepcions, creença, saber de sentit comú, coneixements previs, etc...– vaig decidir que utilitzaria el terme representació referit a un conjunt organitzat d'informacions sobre un objecte de coneixement que està en la memòria a llarg termini del subjecte, que es modifica lentament i que pot facilitar la integració de nous coneixements. En la construcció d'una representació hi intervenen l'escola, les influències socio-culturals i l'actitud del subjecte. Pel que fa a l'escola i l'alumne vaig considerar la importància de la percepció, o visió, que l'alumne té de cinc aspectes (Figura núm. 1 i 2): els continguts, els mètodes, la valoració de la utilitat, els factors d'èxit i l'actitud de l'alumne. A partir d'aquests cinc aspectes vaig començar a elaborar un qüestionari tancat per tal de recollir la màxima informació possible i amb una mostra prou gran d'alumnes<sup>4</sup>. La informació que us ofereixo a continuació ha estat elaborada a partir de les respostes dels 587 alumnes de tercer de BUP de tota Catalunya que van col.laborar en la recerca. A tots gràcies.



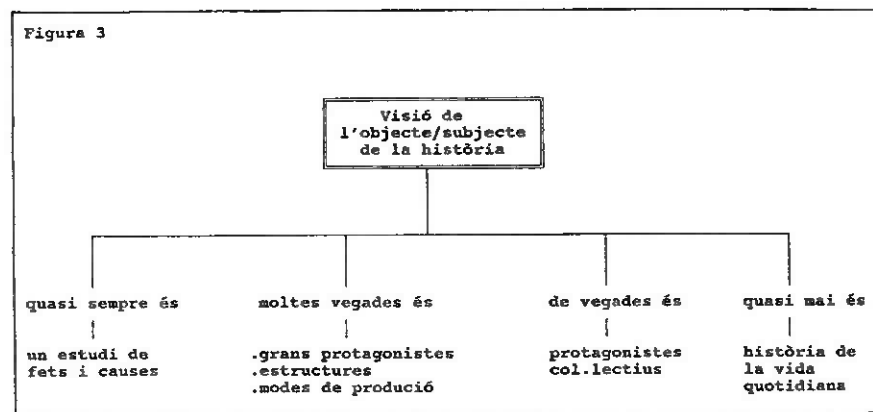


**Partint d'una representació de l'ensenyament de la història vinculada a la memòria, l'explicació i el llibre de text.**

La memòria –com a capacitat– l'explicació i el llibre de text –com a recursos– formen part de la "representació tradicional" de la nostra assignatura, encara que ja des de les publicacions d'Altamira (1891) i Cossío (1904) es defensa un ensenyament de la història que impliqui les diverses "facultats pensants", es critica la pobre utilització dels possibles recursos de la classe d'història i es fa una defensa de l'ús de les fonts com una necessitat derivada de la mateixa concepció de la disciplina. Aquesta defensa de l'ús de les fonts i del canvi d'enfocament didàctic que això suposa es pot seguir també a través de les publicacions que he consultat –dels països del nostre entorn– i dona peu a una hipòtesi que estableix una relació entre historiografia i didàctica, entre continguts ensenyats, capacitats a desenvolupar i recursos/mètodes

utilitzats. Cercant aquesta possible relació vaig investigar la visió que els nostres alumnes tenen de la història ensenyada.

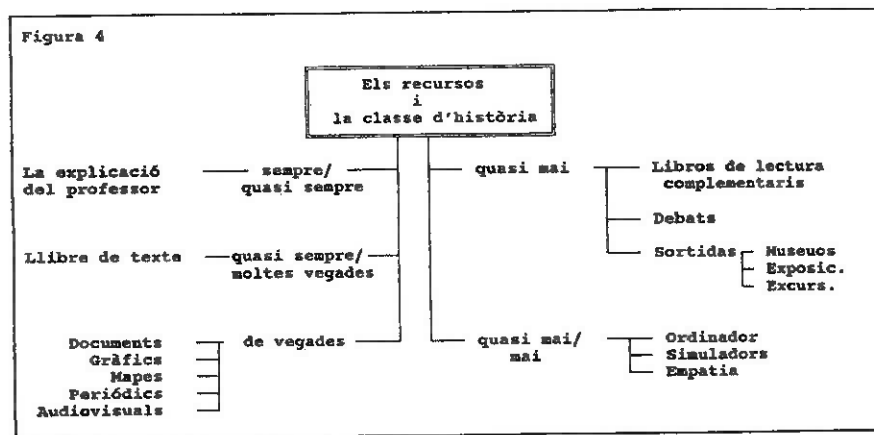
**Quina història ensenyem?** Les publicacions consultades en la meua tesi ens remeten a un canvi de paradigmes en el segle XX, amb el pas d'una història positivista a una història Nova que inclou Annals, Marxisme, Nouvelle Histoire, New History. Hem constatat, a través de les publicacions consultades, que la difusió d'aquests nous paradigmes en la història escolar s'inicia a França als anys cinquanta, i en les dècades següents a Espanya, Itàlia i Gran Bretanya. Però la substitució sembla lenta i difícil<sup>5</sup>. Citrón (1981, 1984) diu, referint-se a França que la història escolar es una extranya barreja d'història tradicional i nova. Què se'n pot deduir del que diuen els nostres alumnes? (Figura 3). No hi ha el predomini clar d'un corrent històric, sembla que es confirma la idea d'una coexistència d'una visió positivista dels grans protagonistes de la història amb una visió de la història de grans estructures i modes de producció. Aquesta visió respon, probablement, a la influència dels distints professors i llibres de text que han tingut al llarg de la seva escolarització.



**Memòria i raonament, aprovar i aprendre.** Tenint en compte (Novak, 1977) que l'estil d'aprenentatge de les persones es caracteritza més per la seva conducta general que per la forma en què realitza una única tasca d'aprenentatge, vaig buscar quina podia ser la capacitat bàsica implicada en aprovar i/o aprendre. Em semblava que per als nostres alumnes aprovar i aprendre no sempre van units, que en la nostra assignatura memòria i raonament no intervenen sempre en el mateix grau i que la memòria, quasi sempre repetitiva, ha estat la capacitat desenvolupada pels nostres alumnes per tal d'aprovar. Els resultats sembla que confirmen la hipòtesi, per als nostres alumnes memoritzar és una capacitat que intervé moltes vegades en el resultat favorable de la seva nota per damunt de la seva capacitat de raonar, mentre que consideren molt poc important el paper de la memòria en l'aprenentatge, fruit potser d'una visió vinculada a la memòria com a repetició mecànica. Per tant poden dir que la seva visió està vinculada a un ensenyament que, en valorar els aprenentatges escolars, posa més a prova la memòria que el raonament.

#### **Les activitats i els recursos associats a la classe d'història. L'explicació i el llibre de text**

També en aquest punt hi havia un gran interrogant. ¿Continua la classe d'història associada a un tipus d'ensenyament basat en la transmissió de coneixements? La imatge resultant és clara: Moltes vegades l'alumne escolta l'explicació i pren apunts; moltes vegades la forma bàsica d'obtenció d'informació per part de l'alumne és per recepció (oralment o per escrit) d'informació ja elaborada pel professor. La imatge es completa amb una clara preferència –moltes vegades– pel fet que el professor expliqui clarament les coses i no haver-les de descobrir per si mateixos. I que en diuen dels recursos? S'hi ha notat l'impacte que la renovació historiogràfica podria fer-nos suposar? Les respostes dels alumnes són molt clarificadores: La imatge que els alumnes tenen de la classe d'història està sempre/quasi sempre vinculada a l'explicació i quasi sempre/moltes vegades al llibre de text. A una certa distància se situen els altres recursos (Figura 4).

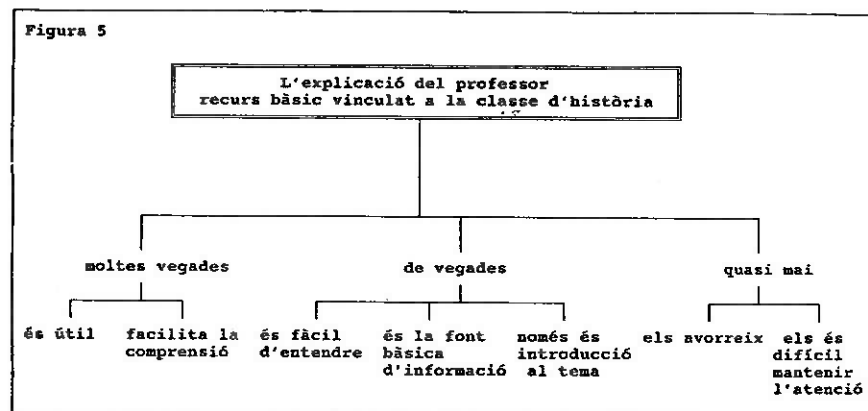


Continuem, per tant, en un ensenyament de la història vinculat a la transmissió/recepció de coneixements, al llibre de text, a l'explicació del professor i als apunts. Em va interessar plantejar el tema des d'una perspectiva ausubeliana d'aprenentatge significatiu per transmissió/recepció i em va interessar esbrinar quina és la vivència que en tenen els nostres alumnes, els ha servit per aprendre? Les respostes (Figura 5) ens diuen que moltes vegades la explicació facilita la comprensió, és útil, però només "de vegades" és fàcil d'entendre ¿podem interpretar-ho com que no sempre connecta els professors amb els coneixements dels alumnes? El panorama es completa amb dos respostes més: quasi mai els avorreix l'explicació del professor i quasi mai els és difícil mantenir l'atenció. La imatge que resulta de la valoració que els alumnes fan del llibre de text és un xic més dura (figura 6). Diuen, de l'omnipresent llibre de text, que solament de vegades és útil, de vegades fàcil d'entendre i de vegades serveix per solucionar dubtes. Aquesta valoració ens situa davant un recurs que quasi sempre està present a les aules però amb una utilitat molt limitada. D'una banda, sembla que es confirma l'afirmació de Guarracino (1978) que considera el llibre de text com un instrument insubstituïble per a la majoria d'ensenyants. D'altra banda, em preguntava si poden considerar els llibres de text,

com deia Verniers (1933) com a veritables instruments de treball? Possiblement la resposta és no, avui per avui, si tenim en comte que els alumnes diuen que només "de vegades/quasi mai" utilitzen els mapes, documents i il·lustracions del llibre de text com a font d'informació, i que la informació només de vegades és útil i fàcil d'entendre. Aquestes respostes ens fan plantejar el tema des de la perspectiva en què el planteja Brusa(1985): el manual és un llibre que s'ha d'ensenyar a usar.

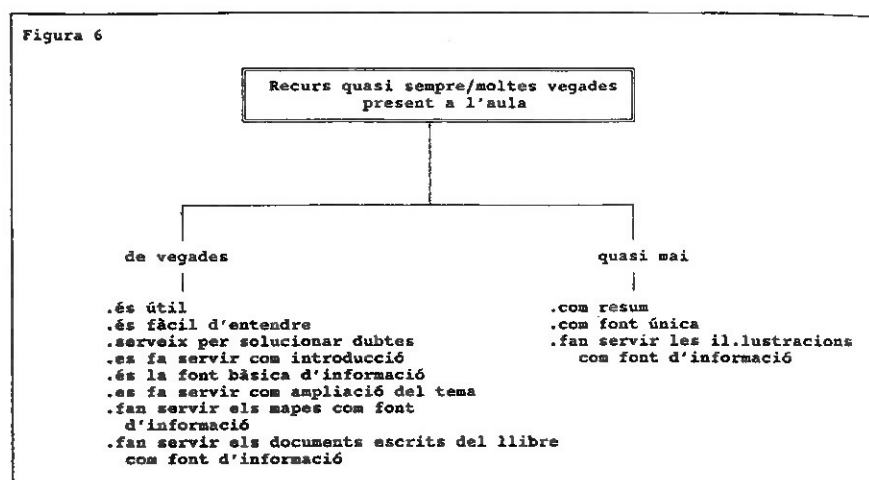
### Representació de l'explicació

#### Alumnes (2a fase)



## Representació del llibre de text

### Alumnes (2a fase)



I per últim, vaig voler esbrinar les vivències dels alumnes pel que fa referència a la seva intervenció a la classe. Si, tal com deia al començament, cal crear un clima de classe que faciliti l'expressió del pensament real de l'alumne com a forma d'aproximar-nos a la seva representació, com a forma de conèixer els seus dubtes i de superar els seus errors, era necessari conèixer, també, les vivències dels alumnes sobre les seves possibilitats d'intervenir i expressar-se a la classe. En primer lloc vaig voler saber com es resolen els dubtes dels alumnes, la resposta és clara i ens remet a la imatge d'un professor que té resposta per a tot: quasi sempre es resolen els dubtes i els resol el professor. Si hi afegim, que segons diuen, només "de vegades" intervenen en la classe per tal d'exposar dubtes, preguntar o contestar, podem suposar que les possibilitats que professors i alumnes tenen d'apropar les seves representacions és molt limitada.

En resum, podríem dir que, segons es dedueix de les dades d'aquesta investigació, ara la visió que els alumnes i les alumnes tenen de la història i del seu ensenyament ens parla d'un ensenyament entre el canvi i la continuïtat. Un cert canvi a nivell historiogràfic i bastant continuïtat pel que fa al seu ensenyament. El diferent pes que té la història i la didàctica en la formació inicial del professorat de secundària podria ser una de les raons de la diferència. ¿Podríem traslladar al nostre país l'afirmació que Guarracino (1987) feia en parlar dels problemes de la formació dels professors i de la contradicció entre una –aparent– renovació historiogràfica –marxista– i una pràctica molt tradicional?<sup>6</sup>

Voldria acabar assenyalant que si és cert que darrera una imatge de la història s'ha de cercar la influència d'una determinada forma d'ensenyar-la, si és cert que els professors "els que ajudem a construir les representacions", aquestes conclusions poden ser un punt de partida per a una reflexió sobre el "per a què/ què i com" del nostre ensenyament de la història.

## Notes

<sup>1</sup> He considerat la possibilitat d'utilitzar el masculí o el femení, però he optat per utilitzar el plural masculí per referir-me als dos gèneres.

<sup>2</sup> La investigació va realitzar-se per la meua tesi doctoral "La enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos", dirigida pel Dr. Mario Carretero, catedràtic de psicologia de la Universidad Autònoma de Madrid i presentada en el Departament d'Història de la Universitat de Lleida, l'any 1993 (tesi inèdita). La recollida de dades ha estat possible gràcies a la llicència per estudis que em va concedir el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya durant els cursos 1989-90 i 1990-91.

<sup>3</sup> Gagliardi és investigador del Laboratori de Didàctica i Epistemologia de les Ciències de la Universitat de Ginebra, des de l'any 1980 hi ha una línia d'investigació sobre aquests temes. Astolfi treballa a INRP ( Institut National de Recherche Pédagogique) de París i també està treballant, des dels anys 70, sobre les representacions.

<sup>4</sup> Entre les diverses possibilitats d'instruments per la recollida d'informació sobre la visió dels alumnes vaig optar pel qüestionari perquè facilita una recollida màxima d'informació en un temps reduït i sobre una mostra considerable d'alumnes. La complimentació dels qüestionaris



per aquesta investigació s'ha realitzat exclusivament en centres públics (Instituts de Batxillerat) no experimentals, perquè l'objectiu ha estat averiguar quina és la imatge dominant de la població escolar a punt d'acabar els seus estudis de BUP en els centres públics de l'actual batxillerat. La investigació es va realitzar en dues fases. En la primera, a nivell estatal, vaig treballar sobre 16 grups, de vuit instituts i amb un total de 481 subjectes. En la segona fase, centrada exclusivament a Catalunya, vaig treballar amb una mostra 587 alumnes, de 20 grups i que corresponien a 10 instituts. Vam optar per investigar cursos complets, de tercer de BUP Ciències i Lletres, per evitar en el possible una selecció dels mateixos que podria afectar els resultats. Decidírem centrar-nos en un nivell, tercer de BUP, entre altres motius, perquè és l'últim curs de l'actual batxillerat, els alumnes tenen entre 16 i 17 anys, i en el futur Ensenyament Secundari Obligatori a aquesta edat hauran finalitzat els seus estudis, fet que pot facilitar la comparació de dades en una futura investigació sobre aquest tema.

Una vegada elaborat el qüestionari, i abans de la seva aplicació, es va realitzar un consens interjutges per procedir a una validació del qüestionari relacionat amb la visió de la Història.

Vaig realitzar personalment la fase de recollida de dades en la seva totalitat i vaig controlar la seva posterior codificació. Les dades dels subjectes investigats han estat analitzats estadísticament mitjançant el "Statistical Package for the Social Sciences" o SPSS/PC.

<sup>5</sup> La imatge o les representacions que els alumnes tenen de la història han estat objecte de diversos estudis i investigacions en els països del nostre entorn cultural. En l'article "Què és la Història, per què serveix? Una aproximació a la visió/representació que els alumnes tenen de la història ensenyada" *L'AVENÇ* núm. 179, març de 1994 podeu trobar més informació sobre aquest tema.

<sup>6</sup> Recomano la lectura d'alguns dels articles publicats per C. Guimerà sobre el pensament del professor i la seva identificació amb els diversos corrents històrics. En C. Guimerà (1993): "Están preparados los profesores de Historia para la Reforma? Algunas sugerencias para la reflexión" dins DD.AA. *Aspectos didácticos de Geografía e Historia* ICE, Universidad de Zaragoza, pp. 115-138. En aquest article es poden trobar les referències de gairebé tots els seus articles.

#### Referències bibliogràfiques

ALTAMIRA, R. (1891): *La enseñanza de la Historia*. Madrid, Fortanet. Hay una segunda edición corregida y aumentada, en 1895, en Madrid, Librería de Victoriano Suárez.

ASTOLFI, J.P. (1978): "Les représentations des enfants en situation de classe" *Revue Française de Pédagogie* n.45, pp. 126-128.

ASTOLFI, J.P. (1987): "Les representations en Biologie et leur prise en compte didactique" en AUDIGIER, F./ MARBEAU, L./ TORRENS, J:- Ed.- *Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie*, París, INRP, pp. 95-110.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. Y HANESIAN, H. (1978): *Educational Psychology: a Cognitive View*. (2a. edición) N. York, Holt, Rinehart-Winston. Se ha utilizado la edición castellana (1990): Psicología educativa. *Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

BRUSA, A. (1985) *Guida al manuale di storia*. Roma, Editori Riuniti.

CITRON, S (1981): "L'Histoire et les trois mémoires" *Cahiers Pédagogiques*. n. 199, Diciembre, pp. 13-17. Hay una edición castellana de 1982 "La Historia y las tres memorias" en M. PEREYRA -Ed.- *En la Historia en el Aula*. La Laguna, ICE.

CITRON, S. (1984): *Enseigner l'histoire Aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. París, Les éditions ouvrières.

COSSIO, M.B. (1904): "Sobre la enseñanza de la historia en la Institución" *Boletín de la Institución libre de Enseñanza* del mes de julio. Publicado posteriormente en LAVISSE, MONOD, HINSDALE, ALTAMIRA, COSSIO (S/F) *La enseñanza de la Historia*. Ediciones de la Lectura. Col. Ciencia y Educación. Metodología.

CHATEL, E. (1987): "Conflits d'opinions-conflits de savoir. A propos de l'utilisation des representations en situation d'apprentissage. Exemple de l'entreprise." en F. AUDIGIER, L. MARBEAU y J. TORRENS -Ed.- *Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie*, París, INRP. pp. 221-233.

ENTWISTLE, N.J.i RAMSDEN, P. (1983): *Understanding student learning*. Londres, Croom Helm.

ENTWISTLE, N. (1987): *Understanding clasroom learning*. Londres, Hodder and Stoughton. Ed. cast. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC, 1988.

GAGLIARDI, R. (1988): "Utilización de las representaciones de los alumnos en la educación", en F. Huarte *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea, pp. 222-238.

GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1993): *La enseñanza de la Historia en el bachillerato: la visión de los alumnos*, Departament d'Història de la Universitat de Lleida (tesi inèdita).

GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1994) "Què és la història, per què serveix? Una aproximació a la visió/representació que els alumnes tenen de la història ensenyada" *L'AVENÇ* N. 179, març. pp. 54-56.

GUARRACINO, S. (1978): "Nuovi manuali e immagine della Storia". *Riforma della Scuola*, n. 5, 1978, pp. 57-61.

GUARRACINO, S. (1987): *La realtà del passato*. Bruno Mondadori.

NOVAK, JD. (1977): *A Theory of Education*. Cornell University press. Se ha utilizado la edición castellana (1990): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Universidad.

SCHERRER, M.C. (1986): "Les representations des élèves. Comment les connaître, Q'en faire?, exemple des representations de l'entreprise" en F. AUDIGIER, L. MARBEAU, J. TORRENS -Ed.- *Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie*, París, INRP. pp. 157-174.

VERNIERS, L. (1933): *Metodología de la Historia*. Madrid. Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

WITROCK, M.C. (1974): "Learning as a Generative Process". *Educational Psychologist*, n. 11, pp. 87-95.

WITROCK, M.C. (1986): "Students' Thought Processes" *Handbook of Research on teaching*, New York, Macmillan (pp. 297-314). Ed. cast. Procesos de pensamiento de los alumnos" en M.C. WITROCK *La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos*. Barcelona, Ediciones Paidós/M.E.C., 1990.

WITROCK, M.C. (1987): "Teaching and Student Thinking", *Journal of Teacher Education*, nov-dec, pp. 30-33.

# TALLERS

## **Informàtica i Ciències Socials**

## Presentació de recursos de Tecnologia de la Informació per a Ciències Socials

Joan B. Canet

### Eines per al tractament de la informació estructurada: les bases de dades

Per tractament de la informació estructurada entenem el conjunt de processos que ens permeten manipular informació organitzada de forma sistemàtica per tal d'obtenir-ne un resultat.

El maneig d'informació a la classe de Ciències Socials hauria de ser una activitat constant si el que pretenem és que els alumnes no únicament memoritzin coneixements sinó que aprenguin a accedir a la informació per tal de produir coneixement i desenvolupin mecanismes d'accés al coneixement. En aquest sentit, l'objectiu de la classe de Ciències Socials és aprendre a interpretar el món a partir de diversos tipus de suports en què la informació es troba codificada (documents, mapes, vídeos, gràfiques, etc.).

Un exemple d'aplicació de les bases de dades com a material curricular és la sèrie Geo, editada pel Programa d'Informàtica Educativa.

La sèrie Geo està formada per quatre aplicacions en l'entorn Framework amb una mateixa estructura i dades corresponents a àmbits geogràfics diferents. Aquestes aplicacions són:

GeoCat, sobre les comarques de Catalunya.

GeoEsp, sobre les autonomies d'Espanya.

GeoCEE, sobre els països de l'Europa comunitària.

Geocom, aplicació sense dades per poder adaptar-la a diferents àmbits geogràfics.

Cada aplicació està formada per una base de dades estadística, informació no tabulable sobre cada àmbit geogràfic (informació descriptiva, piràmide d'edats, mapes, música) i un programa gestor amb les opcions de menú següents:

Comparació: comparar les dades estadístiques entre l'element actiu i els altres,  
Informació: accedir a informació no estadística sobre cada element,  
Circulars: fer una gràfica circular d'un valor estadístic,  
Mapa: visualitzar el mapa de l'element actiu,  
Temàtic: fer mapes temàtics de qualsevol dels camps estadístics,  
Piràmide: visualitzar la piràmide de població d'un element i  
Música: sentir una cançó representativa.

L'aplicació permet conservar el resultat de les diferents operacions realitzades per tal de generar posteriorment un informe en el qual es podran incloure els gràfics junt amb el text.

**Piràmide i climogrames** són altres dues aplicacions d'aplicació de bases de dades a l'ensenyament de la geografia distribuïdes pel PIE.

### **CD-ROM i aplicacions multimèdia**

El CD-ROM és un suport informàtic destinat a emmagatzemar informació, que ha representat una revolució en les aplicacions de la informàtica. La seva capacitat, 600 Mb, front als dispositius habituals de l'ordinador personal, ha representat un gran canvi. Sobre aquest suport s'allotgen normalment les aplicacions que s'anomenen *multimèdia*, ja que poden integrar text, gràfics d'alta qualitat, so i imatge en moviment. Són aplicacions que permeten accedir a la informació en qualsevol d'aquests formats sense haver de canviar de mitjà.

Per altra banda, la necessitat d'estructurar els volums d'informació que pot contenir un disc d'aquestes característiques ha donat impuls a organitzacions i accessos a la informació hipertextual. En un sistema hipertext la navegació per la informació no



es determina en una estructura arbòria de dalt a baix, com és habitual en els programes governats per un menú, sinó que l'usuari té llibertat d'accedir seguint les seves connexions intel·lectuals decidint d'aquesta manera la seva "singladura informacional". Les aplicacions més habituals sobre aquest suport són de total interès per a les ciències socials, en destacarem els tipus següents:

- **Enciclopèdies.** Les enciclopèdies electròniques permeten un accés no sols en base a les entrades o articles de l'enciclopèdia sinó per qualsevol paraula o grup de paraules unides per connectors l=rics. Ens informa de la freqüència d'aparició de la paraula als diferents articles i ens en mostra la llista. Dins dels articles podem consultar altres entrades relacionades o bé material auxiliar sobre el tema com ara fotografies, mapes, sons, vídeo o taules de dades. En els articles llargs tenim l'opció de visualitzar la informació en forma d'esquema per poder-nos moure amb més facilitat per la informació. Podem escoltar la pronunciació d'una paraula en diferents llengües. Els recursos de consulta d'informació en aquest tipus de suport són pràcticament il·limitats. Fins al moment actual no tenim disponible cap aplicació d'aquest tipus en català o castellà, però ben segur que no trigaran gaire a aparèixer. Un dels títols existents més característics és el *BOOKSHELF*, aplicació multimèdia en l'entorn WINDOWS formada per un conjunt de llibres de caràcter informatiu: un llibre de referència de dades estadístiques, fets contemporanis i altres informacions; un recull de proverbis clàssics i cites; una col·lecció de mapes; un diccionari de sinònims i les seves definicions; i un altre de definicions i entrades biogràfiques i geogràfiques. La navegació permet accedir fàcilment a qualsevol dels llibres, i el text i les imatges es poden copiar en una zona de memòria per a la seva manipulació posterior.

- **Bases de dades documentals.** Són reculls estructurats d'informació textual expressada en un llenguatge pròxim al natural. Descriurem la base de dades sinera, produïda i distribuïda pel PIE en CD-ROM.

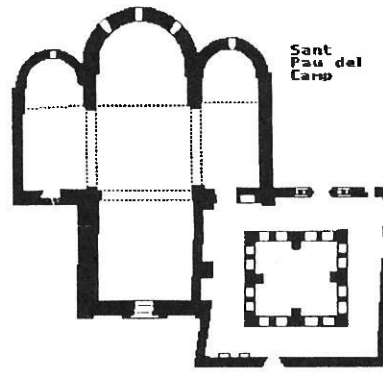
El nom respon a les sigles de Sistema d'Informació Educativa i Recursos per a l'Aprenentatge. Es tracta d'una base única que conté una àmplia varietat de recursos educatius en qualsevol tipus de suport: llibres, articles i altres escrits, vídeos i

pel·lícules, programari, llocs d'estada i de visita, itineraris de la natura, etc. El terme recurs és usat en el seu sentit més ampli: qualsevol element susceptible de ser emprat per configurar o afavorir activitats d'ensenyament i d'aprenentatge.

L'objectiu de la base és, doncs, facilitar l'accés a la informació educativa als professionals de l'ensenyament: la necessitat de disposar d'informació sobre recursos educatius es fa especialment necessària amb el canvi del sistema educatiu cap a un currículum obert que accentua les responsabilitats del professorat pel que fa a la definició dels continguts que cal ensenyar, la metodologia que cal emprar i l'elaboració de recursos pedagògics adaptats a la diversitat de l'alumnat.

L'estructura de la base permet una descripció extensa dels documents referenciats que comprèn tant la descripció bibliogràfica com la de continguts, de cada document podem conèixer:

- el seu títol o denominació,
- l'autor o els autors responsables de la seva creació, circulació i manteniment,
- com trobar-lo, com poder-hi accedir i fer-ne ús,
- les seves característiques físiques,
- els indicatius temàtics, formals i del nivell educatiu on és utilitzable,
- una descripció àmplia del seu contingut i les seves potencialitats educatives.



Planta captada de SINERA

El contingut de la base és de 21.867 registres amb una actualització contínua, com ja hem indicat. Les temàtiques que comprenen aquests recursos són molt diverses. En concret, els conjunts de més interès per a les matèries de ciències socials són:

• Vídeos educatius i material fílmic d'utilització didàctica. A la base SINERA es troben documentats: els vídeos editats pel Programa de Mitjans Audiovisuals, els vídeos de la Fundació Serveis de Cultura Popular i tots aquells que reben els centres de recursos pedagògics. També hi ha una selecció dels materials de l'empresa DRAC MÀGIC i que es consideren d'interès educatiu (pel·lícules i bibliografia sobre cinema).

NU: ARAB0071

CR: vídeo

TI: **La industrialització a Manlleu 1760-1931**

AU: Assumpta Tort

ED: Eumo Produccions Audiovisuals; [Edició]; Vídeo Difusió; [distribució]

DA: 1988

LL: català

RE: La cinta utilitza com a exemple Manlleu per explicar la Revolució Industrial a Catalunya. Podem veure el procés d'industrialització des del punt de vista de la millora tecnològica, com la introducció de la màquina de vapor, i d'altra banda, els efectes socials que aquesta va tenir. Posteriorment, veiem els canvis que es produeixen arran de la incorporació de l'energia elèctrica a la indústria i la introducció de noves indústries.

CA: Sistema VHS color. Té una durada de 20 minuts.

IA: CDU 62 (4671) (Man); Signatura 62 (4671) (Man) IND

DI: Centres de Recursos Pedagògics

DT: història; història contemporània; revolució industrial; història econòmica; colònies industrials; màquina de vapor; canvi tecnològic; ciència; desenvolupament industrial; economia; Catalunya; Osona; màquines tèxtils; tecnologia; tecnologia tèxtil; indústria tèxtil; economies sectorials; història social; moviment obrer; treball i ocupació; sindicats; sociologia; grups socials; història local

DE: material didàctic; històric

DN: ensenyants; secundària

DC: 1760; 1931

DD: Centre de Recursos Pedagògics Ciutat de Sant Adrià de Besòs; maig 1992

Fitxa de SINERA

• Articles de revistes: *L'Avenç*, *Guix*, *Aula*, *Infància*, *Infancia y Aprendizaje*, *Cuadernos de Pedagogia* i *Perspectiva Escolar* d'entre les més conegudes.

• Recursos per a l'educació mediambiental. En col·laboració amb la cooperativa d'educació ambiental *La Vola* s'han documentat les cases de colònies de Catalunya,

els itineraris d'interès natural, les escoles de natura i la documentació sobre mediambient, en general.

- Recursos per a una educació solidària. Materials de la mediateca d'Intermón que constitueixen un material profitós per treballar temes sobre la pau, el tercer món, la solidaritat, etc.

- Llibres i recursos per a l'ensenyament de les ciències socials: documentació dels llibres publicats per les principals editorials per a ciències socials i d'articles i llibres sobre la didàctica de les ciències socials.

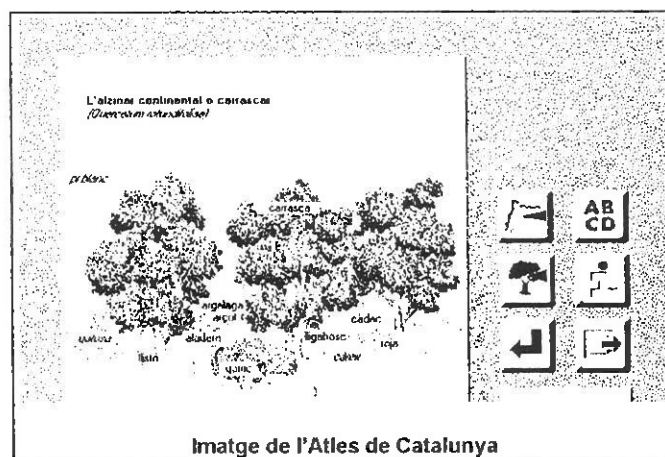
- Patrimoni cultural de Catalunya: documentació sobre els principals museus de Catalunya, les principals esglésies romàniques, els edificis modernistes i el patrimoni industrial de Catalunya.

- **Atles i reculls cartogràfics.** El CD-ROM és un suport ideal per emmagatzemar cartografia digital pel gran volum de dades que aquesta ocupa. El mateix podem dir de les biblioteques d'imatges satèl.lit. A mitjans de l'any 1993 va editar-se el *CD-Atles de Catalunya* que és una aplicació interactiva sobre geografia de Catalunya. L'usuari té accés a mapes, gràfics, fotografies, taules, fitxes i textos.

La informació s'estructura en els apartats següents:

- Mapes i informació comarcal. Informació i mapes de Catalunya, les comarques i tots els municipis. Podeu obtenir informació geogràfica i estadística de Catalunya, de cada una de les seves comarques i dels 972 municipis de Catalunya. Els municipis també s'il.lustren amb una fotografia.

- Informació temàtica. Els temes tractats són 105 i s'ordenen en els apartats següents: divisions administratives, geografia física, població, societat, economia, equipaments i serveis. Cada tema parteix, generalment, d'un mapa temàtic on es reflecteix el tema estudiat a Catalunya, gràfiques estadístiques, taules i mapes de coropletes i isopletes.



• Monografies. Tres temes han rebut un tractament més profund: la vinya, la indústria tèxtil i els ecosistemes. En els dos primers hi ha una explicació de l'evolució del tema i de la situació actual en base a fitxes textuales, mapes, gràfics, taules estadístiques i fotografies. El tema d'ecosistemes consta de fitxes sobre unitats de vegetació (15), comunitats vegetals (17), espècies vegetals (105) i animals (95) de Catalunya.

Un índex alfabètic permet accedir a qualsevol element d'informació contingut al *CD-Atles de Catalunya*. El *CD-Atles de Catalunya* és un recull especialment útil per a la consulta d'informació sobre els municipis i les comarques de Catalunya, i també per a la consulta de cada un dels blocs temàtics que tracta.

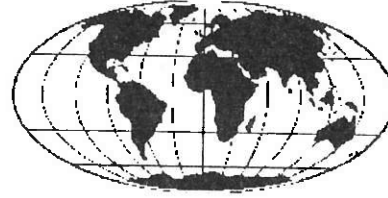
La navegació pel bloc temàtic dels ecosistemes ens permet, per exemple, partir del mapa de Catalunya amb els dominis de vegetació potencial, amb la qual cosa podem veure quina és la vegetació dominant en un indret que ens interessi, accedir a una de les set classificacions en què és dividida Catalunya, observar quins són els ecosistemes que formen aquesta classificació i quines espècies animals i vegetals formen l'ecosistema, i accedir finalment a la imatge de l'espècie

## **Cartografia**

Diverses eines informàtiques permeten un treball de cartografia digital a l'aula en graus de dificultat diferents. Citem a continuació les més accessibles.

### **Atles electrònics**

Aquest tipus de programes, entre els quals se situa el **PCGlobe**, permeten la consulta de dades sobre geografia física, política, cultura i socioeconòmia d'una comunitat, d'un país, d'una regió o d'un continent. Les dades textuais que contenen poden ser exportades a codis ASCII, fet que



possibilita treballar-les en el processador de textos habitual, altres gestors de bases de dades o fulls de càlcul. A més de la consulta, que no ens allunyaria gaire d'un atlas en paper, els atles electrònics permeten establir comparacions entre països i regions en seleccionar les dades i els països que volen treballar.

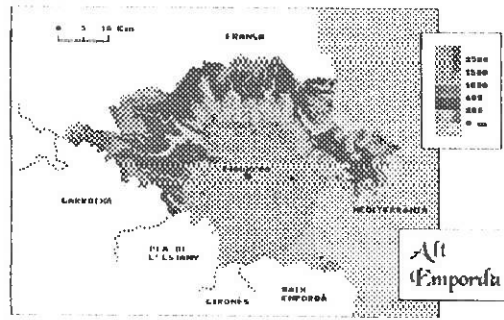
Les dades gràfiques (mapes, gràfics estadístics) poden ser exportades a formats gràfics estàndards per a nous desenvolupaments fora de l'atles. Constitueixen, així, una font de mapes i dades estadístiques a més del treball que al seu si es pot realitzar. Podem, per exemple, aprofitar aquests mapes per fer mapes històrics.

### **Mapes de les comarques de Catalunya**

Col·lecció de mapes en suport informàtic de les comarques de Catalunya. Consta d'una sèrie de mapes de síntesi, realitzats a partir de les informacions contingudes en diversos atles i mapes consultats.

Estan dibuixats en unes pantalles de 640 x 480 píxels i 16 colors. Els elements que formen la col·lecció són:

Tres mapes per a cada comarca:  
Quatre mapes de Catalunya  
completa:  
Un conjunt de mapes de les  
comarques en format BBM i a  
escala reduïda, per poder crear  
mapes que incloguin diverses  
comarques.



A més, va acompanyat d'una  
sèrie de signes convencionals  
de quatre temàtiques diferents:  
cartografia, economia, història i natura.

Imatge de l'aplicació: "Mapes de les comarques  
de Catalunya "

El format d'aquests signes és el de pinzells de DeluxePaint, perquè puguin incorporar-se a qualsevol dels mapes anteriors.

Finalment, hi ha una sèrie d'eines auxiliars. Paletes per imprimir els mapes, un programa per visualitzar les comarques des del sistema operatiu i un pinzell que informa dels símbols convencionals.

#### **Els teledebats: una eina per al treball cooperatiu**

La telemàtica com a tecnologia que permet la comunicació a distància es troba avui en dia en un estadi de desenvolupament acceptable per poder ser integrada dins dels procediments habituals del món escolar. La seva previsible evolució tècnica permetrà notables millores quant al cost, la velocitat de transmissió i la quantitat i qualitat de la informació transmesa. Especialment, la RDSI (Red Digital de Serveis Integrats) serà a mig termini una autèntica autopista dels missatges en vehicles com la imatge d'alta qualitat, vídeo i veu, a més del text que ja és possible. També la

interconnexió automàtica entre les xarxes telemàtiques diverses que existeixen al món està avançant notablement; actualment, INTERNET és una unió de xarxes que ens permet establir comunicació amb tots els països del món.

A Catalunya disposem, en l'àmbit escolar, de diversos serveis actius de comunicació entre els quals podem destacar els coordinats pel grup Tidoc-Projecte i la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC)<sup>1</sup>. Un dels serveis possibles en telemàtica és l'intercanvi de missatges que prenen la forma de teledibat quan es tracta de fòrums d'intercanvi d'opinions sobre un tema comú en una participació que pot ser oberta o formada per un conjunt de participants. En ciències socials s'han desenvolupat diverses activitats a través d'aquest entorn que han demostrat la seva eficàcia per a fomentar la dimensió comunitària de les activitats educatives i el treball solidari mitjançant l'intercanvi d'idees entre alumnes d'entorns diferents sobre temàtiques diverses. Relacionem alguns del teledebats que han tingut lloc dirigits a ciències socials:

- "El deute extern d'Amèrica Llatina", activitat realitzada dins la campanya d'Intermón "Redescobrim Amèrica " en el actes del Vè centerari.
- "Àfrica: medi ambient i desenvolupament" coordinat per Intermón.
- "La dona a la publicitat televisiva", coordinat per la cooperativa Drag Màgic.
- "Penèlope", coordinat per Gómez, J. i dirigit a alumnes d'educació primària, va ser una construcció col·lectiva de descripció del medi natural i social del Baix Llobregat.
- "Les cròniques de Bernat Ramon de Biure" coordinat per Dolcet, J.; Gómez, J. i Moga, A.. Experiència de recerca i comunicació al Baix Llobregat de l'edat mitjana.

#### **Nota**

<sup>1</sup> PIE (1992): La XTEC. Barcelona.



## **Avaluació**

## Procedimientos de evaluación del trabajo en grupo

Jesús Ballester Martínez

No cabe duda a estas alturas que el funcionamiento de la mente humana sigue en su mayor parte siendo un misterio. Cuanto más cerca se cree estar de su conocimiento, más parece que se nos escapa como el agua entre los dedos. Llevamos bastante tiempo intentando aprehenderlo de forma más o menos sistemática y a pesar de todos los positivimos habidos y por haber, seguimos comportándonos respecto a las otras mentes y a la nuestra propia desde un nivel que más parece seguir siendo el de puro sentido común, el del hombre normal de la calle. Y tampoco parece que en realidad se necesite mucho más. No podemos evitar que cualquier intento por comprender para explicar y predecir para controlar, en un terreno como éste, nos suene cuando menos a sospechoso. De ahí el recelo que nos sobreviene ante las soluciones caídas del cielo en forma de teorías psicopedagógicas que llegan con el marchamo de ser lo último y definitivo, lo que ahora está de moda, lo que se vende y lo que se lleva. Y lo de "caídas del cielo" va en sentido menos figurado de lo que podría pensarse: porque alguna de esas teorías en concreto parece ser esparcida sobre las cabezas de los pobres mortales de a pie como una especie de maná salvador desde las alturas de la administración educativa. Por muy constructivistas que sobre el papel se definan, al maestro desde luego se le ofrecen ya construidas, de forma que o las toma o las deja, y en eso poca diferencia hallamos entre esta reforma y las otras que ya se propusieron. Frente a ello hay profesores que adoptan una actitud de escepticismo, parece que asienten pero en definitiva siguen a la suya con sus problemas de siempre, algunos resueltos, otros a medias y otros sin saber cómo hincarles el diente. Pero hay otros que han optado por seguir buscando y defendiendo unos espacios propios y autónomos de desarrollo profesional, aun a costa de no separarse demasiado del suelo que pisan y no crear grandes teorías ni modelos ni proyectos, y sin mostrar tampoco gran interés por trascender más allá de los límites de su espacio cotidiano de trabajo.

¿Qué se puede ofrecer y encontrar entonces como base para un tal desarrollo profesional? Si no hay grandes y potentes teorías psicológicas detrás en que apoyarse, elaboradas por sesudos profesores universitarios nacionales o extranjeros, ¿qué puede haber para sustentarse? Creemos que tenemos a nuestra disposición algo tan simple como partir de una serie de principios y presupuestos, eso sí, explícitos y adoptados a conciencia; y llevarlos a la práctica de la forma más coherente posible se convierte en nuestra tarea principal. Todo el desarrollo profesional podría entonces consistir en ser una realización, puesta en práctica y ejecución de la mejor manera, aquella que menos los distorsione y más nos satisfaga, de tales principios y presupuestos. Porque desde luego si uno es coherente con ellos, sabe que no anda perdido, todo lo contrario: es cuando más plenamente adquiere sentido lo que hace.

Pues bien, hay unos principios y presupuestos muy básicos que vienen guiando nuestra práctica y es a partir de ellos como adquiere su sentido dicha práctica. Principios como, por ejemplo, que es preferible la cooperación a la competición, y el trabajo en grupo al individualizado. Que es dentro de su grupo de iguales donde el alumno encuentra el ambiente natural y más propicio al crecimiento y desarrollo, y que entre el profesor y el alumno hay una distancia que la mayoría de las veces puede resultar insalvable si no se abre la posibilidad de que se tiendan múltiples puentes aun frágiles y provisionales que desde cualquier punto permitan salvarla: de ahí que el profesor no pueda ni deba pretender tenerlo todo bajo su control, sino que debe esparcir, diseminar o distribuir ese control por la clase –y eso son los puentes a tender entre él y sus alumnos. O que somos diferentes y esas diferencias enriquecen, y hay que saberlas apreciar y aprovechar; que hay que integrar en lugar de segregar; que todos los niños crecen y se desarrollan de una forma natural y sin que nos lo propongamos, aunque no lo hagan todos al mismo ritmo, en el mismo grado ni de la misma manera, pero todos crecen y se desarrollan a pesar nuestro y aunque no nos enteremos. Que el aprendizaje no se puede controlar ni dirigir: sigue unas leyes propias de las que, no sé si quizá afortunadamente, y a pesar de lo que se nos quiera hacer creer, no sabemos todavía apenas nada; pero que se produce: sabemos que los niños aprenden, pero no cómo ni por qué lo hacen, ni qué hemos hecho ni qué hemos de hacer para conseguirlo; no podemos controlar ni el grado ni el tipo de aprendizaje que queremos que se produzca –eso parecen querer decir

también los diversos constructivismos pero sin embargo se comportan como si supiesen la manera de conseguirlo y nos quisiesen enseñar a hacerlo; nuestra forma de verlo es como se ve mucho más radical. Y si así lo tenemos con el aprendizaje, ¿qué decir con el control del aprendizaje, es decir, con la evaluación? ¿Y qué pensar de un maestro que se supone que vive de enseñar y muestra todas estas dudas y recelos sobre cómo hacerlo? El que no tengamos claro cómo exactamente aprenden nuestros alumnos no quiere decir que no podamos hacer nada: las cosas funcionan, la enseñanza funciona pero no bajo los presupuestos de dominio, control y dirección de todo el proceso por el profesor o el programa, sino todo lo contrario: puesto que lo hace de manera sorpresiva, inesperada, divergente, incontrolada y aun así sujeta a reglas propias cuyo mecanismo se nos escapa, lo que hemos de hacer es repartir la responsabilidad, distribuirla en lugar de acumularla en nuestras manos. El éxito de la empresa ya no se medirá en términos de los valores tradicionales sino en otros nuevos: por lo bien que hayamos sabido repartir la responsabilidad y por el grado de participación conseguido, ambos criterios reforzándose el uno al otro. La actitud que como profesionales hemos de adoptar ante ello también será muy otra de la convencional: es más bien la actitud de preparar, disponer y esperar a ver, porque si hemos preparado y dispuesto bien –lo cual es una apuesta–, el milagro, tarde o temprano, obedeciendo a unas leyes que son suyas y que no conocemos y por tanto no pretendemos controlar, pero que actúan, se producirá. (Sobre por qué no conocemos todavía las leyes que gobiernan los procesos de aprendizaje, tenemos la sospecha de que quizá es porque se han estado siguiendo hasta ahora para descubrirlo pistas equivocadas. No es éste lugar de tratar este punto a fondo.)

¿A qué conduce todo esto en la práctica? ¿En qué modelo de comportamiento del profesor se traduce? Vamos a verlo por un lado en cuanto a organización del trabajo de clase y por otro en cuanto a la evaluación del mismo.

En el área de Ciencias Sociales trabajamos sobre proyectos. Y son los diversos grupos de alumnos que se han formado los que llevan a cabo ese trabajo. Creemos, como ya hemos señalado, que el trabajo en grupo favorece el desarrollo de los supuestos en que basamos nuestro trabajo. Implica un funcionamiento cooperativo, una distribución de responsabilidades, funciones y tareas, y que cada alumno tenga

en primer lugar que responder ante sus compañeros del grupo y no sola ni primordialmente ante el profesor; una disección de la tarea para adaptarla a las posibilidades del grupo, un control de las partes asignadas a cada miembro y una reintegración de las mismas en un todo final; un sentido más funcional de la disciplina, no como algo ajeno impuesto desde fuera sino como algo surgido desde el propio funcionamiento del grupo y de la necesidad de conseguir sin excesivas distracciones ni costes los objetivos que él mismo se haya propuesto; un asignar las diferentes tareas a miembros diferentes del grupo atendiendo a sus posibilidades, capacidades e intereses y un reintegrarlas después en un todo único –el producto final del grupo–; y un desarrollo cierto de cada miembro del grupo, aun cuando dicho desarrollo no pueda ser contabilizado, medido ni objetivado, desde el momento en que se ve que ese alumno está aportando al grupo y recibiendo de él.

Si es así, sólo resta organizar bien de alguna forma ese tipo de trabajo en grupo. Tal como nosotros lo venimos llevando a cabo, los grupos son de tres, cuatro o cinco miembros como máximo –ya que ser menos o más hemos comprobado que resta funcionalidad. Al frente de cada grupo hay un coordinador, un alumno elegido con arreglo a ciertos requisitos por el resto de los compañeros de su grupo, requisitos que tienen que ver con las tareas de que se va a responsabilizar, fundamentalmente de coordinar el trabajo que realice su grupo y la evaluación del mismo. El coordinador, con mayor o menor colaboración por parte de sus compañeros de grupo, analiza, distribuye, supervisa, recoge, organiza, dirige el trabajo de sus compañeros, resuelve los problemas que surgen dentro del grupo, realiza un seguimiento de las aportaciones de sus compañeros al resultado final y evalúa. Cada grupo funciona de una manera muy autónoma. Los problemas y dificultades se han de intentar resolver primero dentro del grupo, pero si no es posible el coordinador puede buscar la ayuda o el consejo de otro coordinador, y si tampoco, puede acudir entonces al profesor. De tanto en tanto se reúnen todos los coordinadores de grupo con el profesor para tratar asuntos de interés general: para ello habrán recogido previamente las opiniones de sus compañeros de grupo y a ellos llevarán las decisiones adoptadas.

Es evidente que una forma de trabajar como ésta requiere un tipo de evaluación que no es en modo alguno el tradicional del trabajo individual corregido y calificado o

el examen de uno u otro tipo. Y para ello hemos ido ideando y perfeccionando – creemos– con los años unos modos y recursos para aplicar algún tipo de seguimiento del trabajo –en cantidad o intensidad y calidad– que realizan los alumnos sin llegar a romper la dinámica de grupo en que se mueven y que nos pueda dar una cierta idea de los resultados que tiene lo que hacemos. La idea básica es que la evaluación sea realizada desde dentro del grupo y por los mismos alumnos que lo componen. Es decir, una evaluación interna que se pueda completar, en todo caso, si el profesor lo juzga conveniente, con otra externa de tipo más tradicional preparada al efecto por él mismo. Falta por concretar qué es lo que internamente se evalúa: ¿qué han de evaluar los alumnos sobre ellos mismos, sobre su propio trabajo? Varias cosas, nos parece:

- si todos y cada uno de los miembros del grupo llevan el diario de clase al día;
- si después de una sesión de trabajo todos y cada uno de los miembros del grupo han participado en la misma;
- si en la sesión anterior se acordó dentro del grupo realizar algún tipo de tarea en casa con el fin de adelantar o completar faena –es lo que podríamos llamar "deberes para casa"–, el que se haya traído hecho o no;

Aspectos éstos que, como puede comprenderse, se pueden controlar simplemente colocando un sí o un no, un + o un -, en la casilla correspondiente de la hoja de evaluación que a cada grupo de alumnos se le proporciona al comenzar cada trabajo, tarea de la que se encarga el coordinador de cada grupo. De manera que al acabar dicho trabajo cada alumno lleva en la hoja de evaluación de su grupo una serie de marcas afirmativas, negativas o mezcladas, que van a permitir que el coordinador evalúe o califique globalmente la actitud, el interés y la integración de cada uno de sus compañeros, según el seguimiento cotidiano que le ha ido haciendo a lo largo de todo el trabajo, y de ahí el INSUFICIENTE, SUFICIENTE, BIEN, NOTABLE o SOBRESALIENTE que finalmente le adjudique. A modo de contraste hemos colocado en esa misma hoja de evaluación otra columna denominada AUTOEVALUACIÓN donde el propio alumno anota la calificación que

personalmente piensa que se merece, de manera que el profesor cuando compara los apartados para cada alumno de EVALUACIÓN (hecha por el coordinador del grupo) y AUTOEVALUACIÓN (hecha por el propio alumno) y encuentra discrepancias serias sabe que ahí hay un problema que requiere su atención, y cuando no, es que todo marcha bien. Finalmente esa hoja de evaluación contiene también un apartado donde son el resto de miembros del grupo los que califican por estimación global al coordinador según como haya llevado a cabo sus responsabilidades. Un vistazo a una de esas hojas cuando está bien completada al final de cada proyecto permite hacerse una idea de la dinámica de funcionamiento que ha llevado ese grupo durante todo el trabajo.

Pero no es eso todo. Del trabajo llevado a cabo a lo largo del proyecto ha de salir un "producto", una realización material en forma de mural, monografía, informe, cartel-proceso, etc. etc. Ese producto es también evaluado, bien por el profesor únicamente, bien por los propios alumnos de una forma más democrática, bien de una forma mixta, atendiendo para esa evaluación a criterios de completud, organización, claridad y originalidad. Y esa evaluación se concreta nuevamente en una calificación. Pues bien, esa calificación global al producto del trabajo revierte de nuevo al grupo en la forma siguiente: esa calificación, pongamos un ocho, ha de ser repartida entre cada uno de los miembros del grupo de forma proporcional a la cantidad/intensidad y calidad de la aportación que cada uno ha hecho a ese resultado final. De manera que si el grupo tiene cuatro miembros y todos han aportado lo mismo, a cada uno le corresponderán dos de esos ocho puntos, pero si no, se lo repartirán de forma desigual procurando objetivar en esa estimación de lo que a cada uno le corresponde la aportación realmente hecha al resultado final. Todo ello lo llevan a cabo en otra hojita de evaluación preparada al efecto, también muy sencilla de rellenar, que contiene además un apartado de observaciones para utilizar si algún miembro del grupo lo creyese conveniente, y con otro apartado que recoge las firmas de todos los componentes del grupo en cuanto que todos quedan conformes con el reparto que se ha hecho, negándose el profesor a recoger una hoja de éstas en tanto no venga avalada por las firmas de todos los miembros del grupo, como garantía de que tiene el respaldo de todos ellos. Se trata ahora de convertir la parte que le ha tocado a un alumno en concreto en una calificación más normalizada que permita

tratarla conjuntamente con las otras obtenidas por los otros procedimientos. Y ahí sí que hemos de recurrir a un tratamiento estadístico de algún tipo. El que nosotros venimos utilizando y que nos viene sirviendo en tanto hallemos otro mejor, es el de convertir la parte asignada a cada alumno en una proporción o razón sobre la media, multiplicando a continuación esa razón sobre la media por el valor total con el fin de obtener el valor correspondiente al alumno en cuestión. Siguiendo con el ejemplo anterior: Si el ocho se reparte a partes iguales, no habría problema: a cada componente del grupo se le asigna un ocho por ese trabajo. Pero si uno de los componentes se lleva tres puntos de ese ocho, otro un punto, y los dos restantes dos puntos cada uno, el resultado quedaría así: siendo la media para ese grupo de dos puntos (ocho puntos entre cuatro alumnos), le correspondería al primero:  $3/2=1.5$ , y  $1.5 \times 8=12$ ; al segundo:  $1/2=0.5$ , y  $0.5 \times 8=4$ ; mientras al tercer y al cuarto:  $2/2=1$ , y  $1 \times 8=8$ . Es decir, calificaciones de 12, 4, 8 y 8. A efectos prácticos y puesto que no buscamos una exactitud total y absoluta sino una serie de estimaciones que con otras tantas nos permitan hacernos una idea del nivel de funcionamiento de un alumno, nos olvidamos del efecto de sobreestimación que conlleva la fórmula que utilizamos y pasamos a considerar ese 12 del primer alumno como un 10. Las demás calificaciones se adoptan tal cual, aun cuando también aparezcan sobreestimadas.

De todo lo cual resulta que los propios alumnos nos van proporcionando una serie de estimaciones sobre sí mismos, a partir de ambos tipos de hojas de evaluación, que nos permiten conocer de una forma más directa, inmediata y segura lo que cada uno viene dando de sí al trabajo de clase. Pero además, y creemos que es lo mejor de todo, lo que se está evaluando de cada alumno no es algo idéntico a los demás, estándar, que es lo que sí pretendemos hacer con nuestras evaluaciones externas pretendidamente objetivas e iguales para todos a partir de una supuesta "norma" o valor medio. Lo que se ha estado evaluando de cada alumno con nuestros procedimientos ha sido su propia y específica aportación al trabajo del grupo, desde sus propias peculiaridades, capacidades e intereses, de forma que en un mismo grupo dos alumnos pueden haber sido evaluados con una misma calificación aun a pesar de haber hecho aportaciones de contenido muy diferente al resultado final, uno por ejemplo resumiendo y aportando información verbal y otro dibujando, porque el primero hace muy bien lo primero y es lo que le va y el segundo lo segundo. ¿Hace



falta decir que no hemos encontrado mejor manera de aplicar al trabajo en clase lo que se llaman "adaptaciones curriculares", pero además de una forma radical, absoluta y sin contemplaciones, cumpliendo el principio utópico que afirma "de cada cual según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades"?

Todo esto se puede completar con algún tipo de evaluación externa y normativizada realizada por el profesor, por ejemplo con la que se obtiene a partir de exámenes. La manera como se utilicen datos de uno y otro tipo, cómo se conjunten, a qué se dé más valor, etc. etc. dependerá ya de cada cual. Nosotros, con ánimo de polemizar, proponemos que se dé el mismo valor, de forma que el examen externo actúe si acaso como un correctivo de la sobrevaloración cierta que ya hemos hablado que se produce con nuestras técnicas, pero jamás como algo decisorio o definitivo o como lo que más valor va a tener. Como decíamos en la introducción, si el alumno aporta sus capacidades, intereses, su tiempo y esfuerzo, necesariamente algo se estará llevando de todo eso. Otra cosa es que no sepamos cómo objetivarlo y medirlo. Lo cual no nos autoriza a negarlo, más bien nos empuja a buscar formas aunque sean tangenciales, como las que aquí hemos expuesto, que nos permitan siquiera rozarlo. Creemos que los mejores efectos de la educación son los que escapan a los condicionamientos del aquí y ahora –muy bien escogida la palabra "condicionamientos"– para manifestarse de forma imprevisible sólo cuando al propio sujeto le parezca conveniente utilizarla. No nos queda entonces más que dar facilidades para que se produzca esa manifestación y esperar a ver qué pasa.

## La imatge mental de la ciutat: avaluació i didàctica

Enric Bertran i Gonzàlez

Alfred Paredes i Poy

Ernesto Sánchez García

Aquesta ponència és un esbós dels aspectes avaluatius i didàctics de *La Percepció de la ciutat. Una experiència didàctica a l'Hospitalet de Llobregat*, treball fet el curs acadèmic 1991-92, amb l'alumnat de 8è d'EGB del CP Ramon Muntaner, que merescuè el X Premi Pau Vila, concedit per l'ICE de la Universitat de Barcelona.

### 1. Per què l'estudi de la ciutat?

Actualment, ningú no posa en dubte que l'obertura de l'escola al medi és una de les línies mestres de l'ensenyament de la geografia a l'Educació Primària. Aquest principi conté una de les formulacions màximes de la pedagogia activa: l'entorn és per a l'alumnat una font inestroncable de coneixements, que, convenientment aprofitada per l'ensenyant, li facilita els aprenentatges.

Ningú no qüestiona, tampoc, la conveniència d'estudiar la pròpia ciutat. Tothom és conscient de la necessitat que l'alumnat vagi integrant coneixements a partir de la realitat viscuda; hom creu necessari de començar per l'estudi de la realitat més immediata per poder fer el gran salt que suposa encetar l'anàlisi de realitats més allunyades.

Si es parteix de la base, ara gens contestada, que l'aprenentatge de la geografia ha de fonamentar-se en l'experiència directa de l'entorn de l'alumnat, esdevé de cabdal importància saber com aquest entorn és percebut per l'estudiant. La teoria constructivista –que és ara una de les doctrines vigents de l'ensenyament– considera que l'alumnat, en el seu procés d'aprenentatge, no fa altra cosa que integrar nous coneixements a partir d'uns de preexistents. La funció de l'ensenyant és l'adequada

seqüenciació de noves percepcions que permetin a l'alumnat la seva assimilació, és a dir la progressiva construcció del seu camp de coneixements.

## 2. El marc epistemològic

Durant la dècada dels anys seixanta del segle XX, el pensament geogràfic enregistra l'aparició d'una nova manera d'entendre i de treballar la geografia: la Geografia de la Percepció. Aquest corrent geogràfic s'ocupa d'analitzar com els individus entenen el seu entorn, a partir de les experiències viscudes, individualment i col·lectiva. Aquesta concepció de l'espai és el resultat del grau de percepció de cada individu, expressada en la realització dels mapes mentals, elaborats a partir dels esquemes espacials que cadascú s'ha format, d'acord amb les pròpies experiències.

Pel que fa a la ciutat, la Geografia de la Percepció es preocupa per la imatge que en tenen els individus i com aquesta imatge condiciona la seva actuació. Una de les investigacions fetes sobre la percepció del fet urbà que va tenir una importància cabdal, pel que significava d'innovació, va ser l'obra de Kewin Lynch *The image of the City*; en aquest treball, Lynch entén la ciutat, no com una realitat en si mateixa, sinó com un espai percebut pels seus habitants. Qualsevol ciutadà té vincles amb una o altra part de la seva ciutat i la seva imatge està impregnada de records i significats. Els ciutadans són, doncs, actors i espectadors alhora; si bé, la seva percepció de la ciutat no és contínua, sinó més aviat parcial i fragmentària. Per a la seva anàlisi, Lynch parteix del concepte de legibilitat: "la facilitat amb la qual hom pot reconèixer i organitzar en una part coherent les diverses parts del paisatge urbà".

Així una imatge nítida del contorn constitueix una base útil per al desenvolupament individual; li permet d'establir una relació harmoniosa entre ell i el seu món exterior. Aquesta relació és la que s'identifica com arrelament. Alhora, aquest arrelament pot esdevenir un instrument per al desenvolupament d'un sentit crític i creatiu. El camp de l'ensenyament, la introducció d'una dimensió personal és un dels elements de la Reforma Educativa actualment en marxa, que pretén promoure el màxim desenvolupament de les capacitats individuals de l'alumnat.

### **Els conceptes de Lynch**

Els conceptes que han estat utilitzats en l'experiència són els cinc elements estructurants que Kewin Lynch estableix i defineix per analitzar la imatge mental que hom té d'una ciutat: els barris, les senderes, les fites, les vores i els nusos. **Els barris** són àrees urbanes relativament grans, en les quals l'observador pot penetrar amb el pensament i percebre-hi unes determinades característiques comunes que li donen unitat. **Les senderes** són els canals que segueix l'observador normalment, ocasionalment o potencialment, per desplaçar-se d'un indret a un altre (carrers i carreteres, línies de metro, vies fèrries...). **Les vores** són els límits visuals d'una determinada continuïtat temàtica; són elements lineals de la ciutat, talment com les senderes, de les quals es diferencien perquè no serveixen necessàriament els desplaçaments. **Les fites** són punts de referència exteriors a l'observador, constituïts per elements físics simples (estàtua, plaça, edifici singular, etc.), que poden variar considerablement, segons l'escala de referència. **Els nusos** són punts estratègics de la ciutat on el ciutadà efectua opcions en els seus desplaçaments.

### **3. El marc psicològic**

La psicologia cognoscitiva defensa la tesi que l'assimilació d'idees complexes per part de l'alumnat es fa a través d'un procés de reorganització i reestructuració mental dels coneixements prèviament adquirits. Així doncs, potser no cal parlar tant d'adquisició de coneixements, com de la construcció del propi coneixement per part de l'alumnat.

És per això, que la línia d'investigació de la didàctica atorga un paper cabdal a l'estudi dels coneixements previs, en especial de les representacions mentals, tot considerant-los fonamentals en la construcció de la realitat conceptual de l'individu. Aquesta línia de treball aporta interessants idees sobre la percepció que l'alumnat té de la realitat que l'envolta, que es considera com a punt de partença del procés d'ensenyament-aprenentatge.

A grans trets, hom pot assegurar que cada individu elabora un mapa mental diferent, amb una tècnica de representació i un contingut informatiu d'acord amb l'edat, el seu nivell cultural, el lloc de residència, el mode de vida, etc. Per això, la percepció de l'espai, tot i tenir punts comuns entre diversos subjectes, sempre és original, única, diferent i menys completa que el mapa convencional.

#### **4. L'objectiu i el mètode**

L'objectiu principal de l'experiència és copsar i millorar la imatge que els infants del CP Ramon Muntaner del barri de Bellvitge de l'Hospitalet de Llobregat tenen de la seva ciutat, saber com la llegeixen. Hom parteix de la base que cada alumne/a es considera el centre de l'àrea que coneix més bé, és a dir el seu espai vivencial. Des d'aquest centre i a través del desplaçament a diversos llocs, l'alumne/a va coneixent d'altres localitzacions i les va relacionant, abans d'integrar-les en el seu espai conegut.

A través d'aquest procés, l'infant es va formant una imatge de la ciutat, a partir d'una sèrie d'elements que li permeten una lectura del paisatge urbà, entesa aquesta com la facilitat amb què els reconeix i els organitza per construir un patró coherent. L'alumne/a ha d'arribar a tenir una visió nítida i ordenada de la seva ciutat i dels seus contorns; ha de ser capaç d'organitzar correctament els desplaçaments per la ciutat d'acord amb els seus interessos; ha de sentir-se membre de la seva realitat urbana, sigui el barri o la ciutat, i esdevenir-ne un agent actiu. Per assolir aquestes fites, cal, abans de res, saber com entén l'alumnat la seva ciutat, com la percep.

És evident que els infants tenen una imatge prèvia de la seva ciutat. A l'ensenyant, li cal esbrinar-ne la qualitat. Aquesta tasca pot no resultar fàcil. En primer lloc, sorgeixen les dificultats a l'hora de copsar el que cadascú sap o creu saber de la seva ciutat. Quines preguntes cal fer per esbrinar-ho? Quines són les respostes que s'esperen o es desitgen per poder reafirmar, canviar si cal, o simplement tenir com a útils per poder començar el procés d'ensenyament? En segon lloc, l'ensenyant ha

de plantejar-se què és el que vol ensenyar? Quins elements considera com els eixos bàsics que l'alumnat ha de tenir de la seva ciutat?

L'estratègia emprada per conèixer el grau de legibilitat de la ciutat per part de l'alumnat és la realització del mapa cognitiu de l'Hospitalet. L'anàlisi dels mapes mentals demostrarà quina és la percepció que els infants tenen de la ciutat i empenyerà a cercar alternatives didàctiques per millorar el seu coneixement sobre el fet urbà. Cal admetre, això sí, que el mapa cognitiu és només una aproximació per defecte a la imatge mental que l'alumne/a posseeix de la ciutat, ja que les dificultats de representació gràfica que pateixi n'impediran l'expressió acurada.

### **5. El punt de partida de l'experiència: avaluació inicial**

Per tal d'avaluar el nivell de percepció de la ciutat per part de l'alumnat, es va proposar la confecció d'un mapa mental de la ciutat de l'Hospitalet de Llobregat. Un cop fets els plànols, se'n van seleccionar aleatòriament cinquanta, per tal de simplificar-ne el tractament estadístic. A la tria, tampoc no es van tenir en compte les variables d'edat i de gènere.

Els mapes mentals elaborats s'analitzaren a partir dels cinc conceptes definits per Kewin Lynch (barris, senderes, vores, fites i nusos). Els resultat fou una concepció egocèntrica de la ciutat, formada per un barri –el de Bellvitge, que era el de residència–, força ben conegut, uns altres de centrals –el Centre i Sant Josep– o propers –Polígon Gornal–, que eren menys coneguts, però que es manifestaven com a llocs referencials clars, i la resta, que era força desconeguda.

En funció d'aquests resultats és va elaborar una proposta didàctica.

### **6. Procés de treball**

La proposta de treball que s'elaborà incloïa un **Recull de fitxes i un Suport gràfic**. El Recull aplegava sis fitxes, orientades a l'aprehensió dels conceptes de Lynch, que s'havien de treballar, individualment o col·lectiva. Aquest recull tenia per objectiu

que l'alumnat fes una anàlisi de la ciutat i aprengué a representar-ne els seus elements principals, acuradament i entenedora. El suport gràfic contenia el **Mapa mental de L'Hospitalet de Llobregat**, fet per cada alumne/a en començar l'experiència, un **Plànol mut de L'Hospitalet amb delimitació de barris**, una **fotografia aèria i un mapa mural de L'Hospitalet** (amb índex de carrers, delimitació d'àrees segons la qualificació del sòl i xarxa viària d'accessos).

### **7. L'avaluació final**

L'avaluació que es proposa consisteix en tres proves: la primera és una **gimcana**, que té per objecte avaluar el grau de coneixement que l'alumne/a ha adquirit de la ciutat i la capacitat de reconèixer-hi els elements estudiats sobre plànols, fotografies aèries i sobre el mateix terreny. La segona prova pretén copsar, a través de la **manipulació del plànol i i de la recerca d'informació**, en quina mesura l'alumne/a és capaç d'utilitzar la ciutat segons els seus interessos. La tercera prova consisteix en la realització d'un **mapa mental de L'Hospitalet** i és, val a dir-ho, la prova clau per poder constatar si ha hagut canvis o no, i en quina mesura, en la imatge mental de la ciutat que l'alumnat havia representat en començar l'experiència.

### **Criteris d'avaluació**

Els criteris d'avaluació que han estat emprats tenen la pretensió d'abastar des dels aspectes pròpiament conceptuals, és a dir, d'adquisició de coneixements, fins als aspectes procedimentals, que es refereixen a la manera de fer les coses, i actitudinals, que afecten la predisposició de l'alumne a fer la feina ben feta i el desenvolupament de determinats valors ciutadans.

Pel que fa a la **gimcana** es creu convenient de valorar sobretot el comportament cívic dels alumnes, el treball en grup i l'interès mostrat. Té importància, també, avaluar l'exposició dels diferents grups a la resta de la classe explicant el seu recorregut i els elements observats. Finalment, cal avaluar el treball individual de cada alumne/a, on ha de figurar el recorregut realitzat, així com una descripció acurada dels llocs per

on han passat; hom avaluarà la capacitat d'observació i d'interiorització dels conceptes apresos, però no oblidarà la importància de la presentació estètica de la feina feta.

Pel que fa a la **manipulació del plànol i a la recerca d'informació**, hom ha de valorar la capacitat de l'alumne/a per resoldre els problemes que es planteja, en funció de criteris com la rapidesa, l'eficàcia, l'economia d'esforços, etc.

Pel que fa al **mapa mental**, els criteris d'avaluació estan en funció de l'anàlisi que s'ha fet del mapa mental que es proposa com avaluació inicial. Es tracta de constatar per a cadascun dels elements de la ciutat treballats quines són les adquisicions de l'alumne/a com a resultat de l'acció educativa. Aquesta avaluació, doncs, es farà de forma comparada, entre els coneixements previs, expressats al primer mapa mental, i els que s'ha incorporat al llarg de l'experiència, representats al darrer mapa mental. En aquesta comparació, s'empren, val a dir-ho, els mateixos criteris matemàtics de mesura. Quant als barris, s'avaluarà tant el grau de coneixement intrínsec, com la seva localització i extensió. Pel que fa a les senderes, es tabularan i compararan els resultats entre els dos mapes mentals, a partir d'una mostra feta de les senderes que faciliten la mobilitat per la ciutat. Quant a les fites, l'anàlisi se centrarà a comprovar les variacions de les mencions, segons la taxonomia de Bailey, que les classifica en estructurals, socials i naturals. Pel que es refereix a les vores i als nusos, hom en tabularà els resultats i n'avaluarà l'augment percentual.

#### **8. L'anàlisi i la comparació de resultats**

L'anàlisi comparada dels mapes cognitius inicials i finals i de les imatges mentals elaborades respectivament a partir d'aquells, posa de relleu un canvi notable en la percepció de la ciutat, que paga la pena de destacar: En començar l'experiència la representació mental de l'Hospitalet demostra una visió egocèntrica de l'espai, en què el barri de Bellvitge rep un tractament preferent i la ciutat s'estructura al seu voltant. Aquesta imatge primera és una visió parcial de la ciutat, ja que els barris situats al nord de la línia fèrria de Barcelona a Vilafranca del Penedès no hi són



representats; és un espai desconegut. En acabar l'experiència, la concepció de l'espai és diametralment oposada. Hom no entén ja la ciutat a partir del propi barri, sinó que ha adquirit un coneixement de la seva estructura urbana, cosa que li permet una organització mental ordenada de l'espai urbà. Ara, tota la ciutat és coneguda. Els alumnes posseeixen, ara, un coneixement de la ciutat que els permet d'utilitzar-la millor en funció d'una més gran diversitat d'interessos. Tal vegada no siguin capaços de fer una delimitació precisa dels barris, però saben on són, com anar-hi, què hi poden trobar. Els alumnes han adquirit unes nocions de direccionalitat que els han de permetre desplaçar-se per la ciutat amb eficàcia, per tal de poder-se'n servir. Al capdavall, això és el que interessa, que cadascú hagi fet seus els mecanismes que permeten l'aprehensió de l'espai, com un element més de la seva formació com a ciutadans.

## Una experiència d'avaluació formativa a l'aula (estratègies per a l'observació i el seguiment dels alumnes)

**Equip Cossetània:**

**Ramón Álvarez, Frederic Barceló,**

**Núria Montardit i Esther Zubiría**

Atrets des de fa uns quants anys<sup>1</sup> per la utilització d'una metodologia activa a l'aula, ja d'un bon començament, vam optar –a partir de la pràctica de la investigació-acció, a voltes, de manera més intuïtiva i a voltes amb assessorament<sup>2</sup>– per un enfocament didàctic dirigit a l'actuació i la participació de l'alumne en el seu aprenentatge. Un dels recursos escollits fou el de l'elaboració d'una llibreta o dossier on els nois havien de recollir, de manera sistemàtica i ordenada, tot allò que se'ls indicava: apunts, esquemes, documents... És a dir, cada alumne construiria el seu llibre de text.

Ja en aquells moments teníem els **objectius** clars, i amb el transcurs del temps els hem anat arrodonint. En síntesi, però, ens interessava aquesta tasca com a eix d'una estructuració general de l'assignatura<sup>3</sup> en el qual lligàvem, com ja anirem comentant, els tres blocs de continguts per desenvolupar durant el curs, les activitats d'aprenentatge i, ineludiblement, les d'avaluació.

Ens agradava aquesta via, sobretot, perquè:

1. Ens facilitava el tractament de molts procediments, amb què els alumnes –fins i tot els més problemàtics, amb menys motivacions cap a l'àrea–, a poc a poc, van treballant de manera sistemàtica alhora que comencen a *fer* la història. Les diferents tasques els permetran, doncs, assolir aspectes importants per al seu progrés cognitiu (esquematitzar, deduir, analitzar, resumir, jerarquitzar, observar...).

2. Ens permetia el seguiment de moltes actituds (hàbits de treball, presentació, estudi, valoració de la feina ben feta, participació en les feines col·lectives...),

especialment oportú quan tenim alumnes poc experimentats o poc destres en aquestes tasques.

3. Afavoria l'aprenentatge dels diferents conceptes, per mitjà d'una memorització comprensiva, una esquematització i una jerarquitització de les idees.

La vinculació personal amb les tasques de la classe, la diversificació, la varietat i la pertinença de les activitats, el clima adequat a l'aula, on han de regnar la confiança i la cordialitat, són components primordials per a l'assoliment dels objectius plantejats.

Per descomptat, l'èxit rau en una **avaluació** adient. Molt sovint, hem sentit parlar de l'angúnia que produeix al professorat el seguiment i la correcció de les llibretes dels alumnes, tant per la feina que comporta, com pel grau de subjectivitat que s'hi pot constatar. Caldrà, doncs, tenir idees clares d'allò que pretenem, és a dir, de com ho volem, i transmetre-ho de manera precisa als alumnes, contrastant-ne les seves representacions; també hem de tenir clars els criteris de la nostra observació.

L'experimentació ens ha portat a seguir els **passos** següents:

### **1. Comunicar què s'ha de fer i com**

En iniciar el curs donem als alumnes unes instruccions per escrit que els ajuden a seguir els nostres criteris, molt detallats, sense, però, tancar les aportacions personals que poden enriquir la proposta. Aquestes pautes les inclouen al principi del dossier, la qual cosa els permet consultar-les al llarg del curs i, en especial, abans i després de les correccions:

#### **Pautes de presentació i elaboració de la llibreta**

Com ja saps, no usem cap llibre de text. Seràs tu qui l'anirà elaborant a partir de tot allò que farem a classe. Si bé al llarg del curs ja et donarem més precisions sobre això, aquests són els criteris bàsics que sempre hauràs de tenir presents:

## **a) Material**

### **a.1 A nivell individual**

Cal que compris:

- una carpeta de cartró (de color...),
- un portafolis de plàstic per a dos forats,
- un paquet de folis quadriculats i perforats,
- un bolígraf blau, un de vermell i un de negre,
- llapis i goma,
- una llibreta d'esprial.

### **a.2 A nivell de grup**

Com que molts treballs s'hauran de fer en grups (de 4 o 5 alumnes), podeu, entre tots, compartir aquest material:

- una capsa de cartró per desar-hi els estris,
- 3 estisores,
- 3 regles,
- 3 gomes d'enganxar,
- retoladors o llapis de colors.

### **a.3 A nivell de la classe**

Farem també treballs generals (murals...) i per a tot això ja tindrem cartolines, papers de colors, cel.lo...

El material comú és responsabilitat de tots i si s'hi observen desperfectes seran reposats pel curs. El material del grup és també responsabilitat del grup, tant pel que fa al seu bon ús, com per reposar-lo quan s'acabi. És a dir, sempre heu de tenir les coses a punt.

Tant les vostres coses particulars com les comunes s'han de desar a l'armari que tenim a classe. En principi, no es poden treure sense el consentiment del/de la professor/a.

## **b) Mecànica de treball**

La presentació de la llibreta que elaboris forma part de la qualificació final del crèdit; com després veuràs, valoraré tant el fons (contingut) com la forma (presentació).

El treball es farà a classe o a casa, segons les circumstàncies o el ritme de treball. Tot allò que facis en brut no ho llencis, ja que ho hauràs de donar amb la llibreta (és una

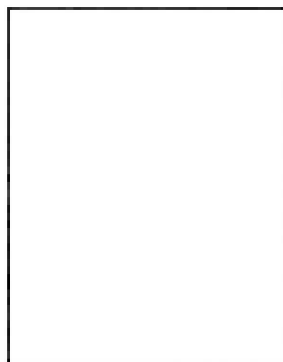
manera d'assegurar-me que la feina és realment teva, i no copiada d'un altre). Per això tens la carpeta, per poder desar-ho tot.

Serà **imprescindible**, per superar-lo, lliurar el treball els dies assenyalats, seguint els criteris següents:

#### **b.1 Presentació**

Com veus, treballaràs (passant la feina a net) en els folis quadriculats dins del portafolis.

• Tots els folis han d'estar emmarcats per una línia de color (sempre del mateix color!), com al dibuix següent:



- L'angle superior dret ha de tenir un quadradet (de 3x3 quadrats) que ens servirà per numerar els fulls.
- Els títols generals i els apartats han d'anar en colors diferents, per distingir-los.
- Els encapçalaments de les preguntes o activitats també han de ser d'un color diferent del de les respostes.
- Només podràs escriure per una cara (per evitar que traspassi el retolador i no es pugui llegir l'altra cara. Sóc conscient, però, que realment és una mesura antiecològica. Ja en parlarem més a classe.
- Procura ser net i polit i seguir els criteris de presentació **a tota la llibreta**.
- Tot allò que et doni com a documents (textos, gràfics, dibuixos,...) i altres coses que busquis tu ho hauràs d'engaxar amb **goma** allí on correspongui, com et vagi indicant.
- Els fulls han d'estar **tots numerats i ordenats**.
- Fes els esquemes, dibuixos, gràfics, etc. clars i nets.
- L'**estructura general** del dossier ha de constar de:

- **Portada general:** • amb dibuixos o retalls al·lusius als temes desenvolupats durant el curs, • títol: "L'home i la història", • noms i cognoms de l'alumne, • grup, • curs acadèmic, • nom del/de la professor/a.
- **Contraportada:** amb la justificació de l'elecció dels motius gràfics de la portada.
- **Índex general:**

<p><b>ÍNDEX</b>  <b>UNITAT 1. L'HOME...</b>  1. Remolí d'idees  1.1.  1.2.  2. ...</p>
--

- **Una portada corresponent a cada unitat**, on hi ha: • títol, • dibuixos o retalls relacionats amb el tema.
- **Una contraportada corresponent a cada unitat:** amb la justificació de l'elecció dels motius gràfics de la portada.

**En conclusió:** Procura treballar tan bé com sigui possible sempre.

### **b.2 Contingut**

- És imprescindible la presentació de **tot allò** que farem a classe: apunts i exercicis individuals i col·lectius, amb el mateix ordre en què ho anem fent. Recorda que és el teu llibre de text personal i serà aquí on hauràs d'estudiar.
- Com és lògic, els exercicis han d'estar ben contestats, en funció del que hem explicat i corregit a classe.
- No barregis llengües en una mateixa activitat, procura escriure amb correcció ortogràfica i amb frases entenedores.

### **c) Avaluació**

Et demanaré la llibreta direrents cops al llarg del curs:

- **En començar el curs** per comprovar que segueixes correctament aquestes instruccions i perquè puguis rectificar, sense gaire esforç, si alguna cosa no va bé. Per això et dono la *Fitxa de correcció de la llibreta*, perquè la posis al principi de tot i jo t'aniré qualificant aquí. D'aquesta manera podràs veure com vas, allò que fas bé i allò que fas malament, per tal que ho milloris i ho corregeixis. Com és lògic, no l'has de perdre ni fer malbé.

• **Al llarg del curs**, per assegurar-me que vas treballant, que ho tens tot al dia i que ho fas tot (recorda que a classe sempre t'aniré observant). No et preocupis, sempre tindrè moltes notes teves.

• **Al final**, ja que, com has vist, forma part de manera important de la nota global. La **puntualitat és fonamental**, igual que l'**actitud a la classe**, tant en l'esperit de treball i cooperació amb els treballs grupals com en la participació activa a l'aula.

**Qualsevol dubte o dificultat que et vagi sorgint, no dubtis a consultar-me'ls: junts els resoldre'm. Treballa força!**

## 2. Com es valorarà?

### a. En el conjunt de la programació

Així mateix, els lliurem els *Criteris generals d'avaluació* de l'assignatura, on se'ls indiquen les valoracions de cadascun dels apartats:

#### **Criteris generals d'avaluació**

Les qualificacions seran la suma dels aspectes següents:

##### 1. Treball individual (8 punts)

###### a. Llibreta o dossier (4 punts)

- Es valoraran els aspectes formals i el contingut, d'acord amb els apartats indicats al full de correcció de la llibreta.
- La *recuperació* consistirà a rectificar i/o ajustar les coses que estan malament.

###### b. Prova (2 punts)

###### c. Treball i actitud a classe (2 punts)

- Es *valorarà* l'actitud participativa, responsable i de col.laboració, la predisposició vers la realització de la feina, la puntualitat, tant a l'entrada a classe com en els terminis fixats per a l'elaboració de les tasques, la iniciativa, l'aprofitament del temps, el bon ús del material individual i comú, el comportament, l'esperit crític i tolerant, el respecte i la companyonia, l'esforç personal, l'assoliment progressiu d'autonomia en el treball...
- *Recuperació*: modificació dels aspectes insuficients assenyalats pel professor.

## **2. Treball en grup (2 punts)**

### **Observacions**

1. Per aprovar la matèria durant les avaluacions i a final de curs s'ha d'assolir un 50% de la nota total de cada apartat.
2. L'avaluació contínua i la metodologia activa i participativa, que són la base del nostre sistema de treball, impliquen necessàriament l'assistència a classe. Per tant, l'alumne que a final de curs tingui un total de 6 hores de no assistència a classe sense justificar adequadament haurà de realitzar un treball de recuperació per presentar al setembre.

Ens hem adonat que és important que els alumnes comprovin que l'elaboració del dossier té un pes apreciable (4 punts de 10) en el conjunt de la matèria. És evident que desmotiva adonar-se que tot el treball diari no serveix realment en la qualificació final, on s'assumeix tan sols la nota d'un examen i que, com a molt, aquell s'utilitza per arrodonir-la o bé, i encara pitjor, només per fer-la baixar (si no es fa o no es fa bé).

### **b. Què volem aconseguir?**

L'escassa valoració dels treballs, en moltes ocasions, és deguda a la incertesa, per part del professor, de saber amb exactitud qui ha fet la feina. Per això procurem tenir una cura especial en el control de tot allò que es fa a la classe, mentre van treballant, amb el lliurament d'activitats d'un dia per l'altre i, sobretot, amb la presentació del que s'ha estat realitzant durant l'hora de classe, amb una observació més o menys exhaustiva segons l'exercici. Aquesta supervisió quotidiana impelleix l'alumne a aprofitar el temps a classe i a fora, per tal com s'adona del just valor de l'activitat diària i per la pròpia satisfacció en poder comprovar les seves innegables millores. Certament, caldrà anivellar les valoracions positives i negatives, ja que l'estímul de la part reeixida l'ajudarà a superar les mancances. Massa freqüentment en les correccions predomina en excés la crítica i es menysté, perquè es considera que l'obligació de l'alumne és fer la feina ben feta, tot el que és correcte.

Aquest seguiment té l'avantatge d'aportar-nos una gran informació sobre el procés d'aprenentatge de cada alumne, ens permet corregir i encarrilar els errors i les



mancances i ajustar-nos a les necessitats reals de la classe, sempre dins un clima general de diàleg i confiança.

Els objectius i la mecànica del tema es comuniquen als alumnes a través dels *Objectius didàctics*, les *Pautes d'elaboració de la llibreta* i els *Criteris d'avaluació*, que ja hem comentat.

Ara bé, malgrat la lectura, el comentari i l'exemplificació –a partir de llibretes d'alumnes d'anys anteriors–, haurem d'assegurar-nos que tots s'han fet una representació aproximada dels nostres interessos. Amb aquesta finalitat, estem utilitzant la *Fitxa de correcció de la llibreta* de la manera següent:

**1. Avaluació per part del professor:** L'alumne col·loca aquest full al dossier. El professor anotarà les seves apreciacions a les diferents caselles i en l'apartat d'*observacions*; així, els nois sempre saben què han de corregir o millorar. Per facilitar la tasca, a la part superior s'hi escriurà la data de la correcció i l'última pàgina controlada.

**2. Autoavaluació:** El mateix alumne enregistra al full el dia que ha fet les modificacions i, de tant en tant, quan li demanem, la seva avaluació, en la qual indica si ha superat o no, encara, les indicacions del professor. Ambdós contrasten i raonen els posicionaments. En aquest cas, ens recolzarem en les limitacions per avantatjar-les, però també serà necessari un cert sentiment d'orgull davant del seu esforç. L'ideal s'assolirà quan ell mateix es proposi repetir, millorar, ampliar, etc. allò que entengui que pot fer més bé, o li serveixi com a model de superació per a les properes activitats.

**3. Coavaluació:** També utilitzem el recurs de les avaluacions entre alumnes, ja que els dóna noves estratègies en observar allò que els altres fan millor o diferent d'ells, i aprenen a matisar i a observar, simulant la nostra feina.

Per a l'enregistrament de les nombroses dades obtingudes hem elaborat dos models de fitxes per a cada alumne. Ens serveixen per arxivar tota la documentació amb els mateixos apartats i impressions que hem anat establint prèviament: treball individual: presentació (que equival a aspectes procedimentals), continguts (conceptuals); treball en grup i actitud. La diferència entre les dues consisteix en el fet que la segona permet detallar més, per tal com hi ha més espai per a la redacció.

Amb l'exposició anterior hem volgut mostrar un sistema d'avaluació formativa, avalat per l'experimentació durant uns quants anys a l'aula, amb alumnes de segon curs d'FP. L'objectiu és que sigui una aportació sobre un aspecte de la nostra tasca quotidiana que, moltes vegades, per la seva complexitat i l'esforç que comporta, no es fa de manera prou detallada ni rep l'atenció que hauria de tenir atesa la seva importància intrínseca. Si més no, pot ser un punt de partida per a la reflexió i el debat.

### Notes

<sup>1</sup> El nostre grup, des de l'any 1986, forma un equip de treball de l'ICE amb professors de l'IPFP Comte de Rius i professors de l'Àrea de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona: R. Álvarez, F. Barceló, N. Montardit, E. Zubiría, B. Jiménez, V. Ferreres, Ch. Barrios, M. Vives.

<sup>2</sup> Per mitjà del treball conjunt portat a terme amb el departament de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona esmentat a la nota anterior.

<sup>3</sup> Detallat en els Objectius didàctics del curs lliurats, lògicament, als alumnes.

**DADES PERSONALS:** Curs / Especialitat:

Alumne/a: _____	Edat: _____	FOTO
Adreça: _____	Telèfon: _____	
Nom i professió dels pares: _____		
Assignatures pendents: _____		
ALTRES: _____		

**ASSISTÈNCIA A CLASSE:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	OBSERVACIONS	
S																																	
P																																	
N																																	
D																																	
G																																	
F																																	
M																																	
A																																	
M																																	
J																																	

**PROVES:**

Prova d'avaluació inicial:															
1a		RECUPER.		2a		RECUPER.		3a		RECUPER.		4a		RECUPER.	
Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació
CONTROLS A CLASSE:															
Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
VALORACIÓ															
Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
VALORACIÓ															

**ACTITUDS:**

	Data:	Data:	Data:	Data:
Puntualitat				
Treballs a classe				
Responsabilitat				
Participació				
Comportament				
Esfort personal				
Tolerància				
Autonomia				
Iniciativa				
Col·laboració				
Esperit crític				
Recerca de materials				

©LL2

DOSSIER INDIVIDUAL		IMPRESSIONS GENERALS	NOTA global
Data			
Pàgina			
Esborrany	si no	ENLLESTIT: SI NO	
Data			
Pàgina			
Esborrany	si no	ENLLESTIT: SI NO	
Data			
Pàgina			
Esborrany	si no	ENLLESTIT: SI NO	
Data			
Pàgina			
Esborrany	si no	ENLLESTIT: SI NO	
Data			
Pàgina			
Esborrany	si no	ENLLESTIT: SI NO	

**PRESENTACIÓ:** 1. numeració i ordenació dels folis, 2. netedat, 3. codi i estructuració dels diferents apartats, 4. documents enganxats, 5. elaboració de gràfics, dibuixos i esquemes, 6. cal·ligrafia, 7. ortografia, 8. distribució de l'espai del foli, 9. disseny de la portada i de la resta, 10. retolació, 11. il·lustrament en els terminis fixats.

**CONTINGUT:** a. índex, b. vocabulari general i específic, c. expressió de les idees, d. recerca de materials complementaris, e. respostes adients a les qüestions plantejades, f. iniciatives personals que millorin el resultat, g. adequació del material gràfic al text, h. coherència en els raonaments, i. rendiment.

### TREBALLS:

**INDIVIDUALS:** Mateixos valors que en el cas del dossier i l'ajustament a l'estructura següent: portada, índex, guió, desenvolupament, conclusió, opinió personal, bibliografia.

**EN GRUP:** A més es valorarà la participació i la col·laboració.

		IMPRESSIONS GENERALS	QUALIFICA.
Data:			
Títol:			
	Components del grup:		
Data:			
Títol:			
	Components del grup:		
Data:			
Títol:			
	Components del grup:		
Data:			
Títol:			
	Components del grup:		

### QUALIFICACIONS:

1a		2a		3a	
AVALUACIÓ		AVALUACIÓ		AVALUACIÓ	
RECUPERA.		RECUPERA.		RECUPERA.	
NOTA FINAL		JUNY			
		SETEMBRE			

DADES PERSONALS:

NOM: _____	EDAT: _____	FOTO
CURS: _____	ESPECIALITAT: _____	
ADREÇA: _____	TELEFON: _____	
ASSIGNATURES PENDENTS: _____		
ALTRES: _____		

ASSISTÈNCIA A CLASSE:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	OBSERVACIONS		
S																																		
D																																		
N																																		
J																																		
G																																		
F																																		
M																																		
A																																		
M																																		
J																																		

TREBALL INDIVIDUAL: DOSSIER / LLIBRETA (80 %)

PRESENTACIÓ	Pàg.	Dia																															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																						
folis numerats																																	
fulls ordenats																																	
apartats																																	
documents enganxats																																	
elaboració de gràfics																																	
esquemes																																	
dibuixos																																	
impressió general																																	
Caligrafia																																	

CONTINGUT										
llenguatge										
ortografia										
respostes										
índex										
apunts										
comentaris										
activitats										
recerca de materials										

PROVES:

data:	data:	data:	data:	data:	data:	data:	data:
Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació

CONTROLS A CLASSE:

data:	data:	data:	data:	data:	data:	data:	data:
Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació
data:	data:	data:	data:	data:	data:	data:	data:
Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació	Puntuació

TREBALLS EN GRUP:

(20 %)

	data i títol del treball			
Presentació				
Contingut				
Participació				
Organització				
Aprofi. de temps				
Iniciativa				
Puntualitat				
Components de l'equip				

ACTITUDS:

(20 %)

	data:	data:	data:	data:
Puntualitat				
Treball a classe				
Responsabilitat				
Participació				
Comportament				
Esforç personal				
Tolerància				
Autonomia				

QUALIFICACIONS:

1a AVALUACIÓ	2a AVALUACIÓ	3a AVALUACIÓ
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
NOTA FINAL:	JUNY	SETEMBRE
	<input type="text"/>	<input type="text"/>

# FITXA DE CORRECCIÓ DE LA LLIBRETA

ALUMNE: \_\_\_\_\_

MATERIALS		pàg.	CONTROLS										
			Dia										
INDIV.	ho té tot												
	li fallen coses												
GRUP	esta tot												
	fallen coses												

PRESENTACIÓ												
folis numerats												
fulls ordenats												
apartats												
documents enganxats												
elaboració de gràfics												
esquemes												
dibuixos												
impressió general												

CONTINGUT												
llenguatge												
ortografia												
respostes												
índex												
apunts												
comentaris												
activitats												
recerca de materials												

ACTITUD												
puntualitat												
treball a classe												
participació												
cooperació amb el grup												

OBSERVACIONS

## L'avaluació de l'àrea

Caty González Torrijos

### Les bases del sistema avaluatori

Aquesta proposta avaluadora està **dirigida**, especialment, **als alumnes que tenen una certa dificultat per a l'estudi**, és a dir, als que els costa estudiar, sigui per una mala base, prèvia al nivell en què es troben, sigui perquè encara no tenen un bon mètode d'estudi. En aquest sentit, doncs, abarca la majoria dels nostres alumnes.

La proposta defensa un mètode avaluatori basat en uns criteris que valorin especialment **l'esforç personal de l'alumne com a mitjà d'estimular l'hàbit d'estudi**. Aquest seria un dels signes identificadors de la proposta: motivar per a l'aprenentatge diari i constant. L'estímul a l'estudi, doncs, és un objectiu prioritari que vol potenciar per aquest sistema avaluador, la finalitat del qual no seria, per tant, únicament valorativa, sinó també, simultàniament, formativa.

Com que es tracta d'un sistema basat en el criteri que l'esforç i l'interès per la feina, en definitiva l'actitud de bona disposició davant el treball, són el fonament, a la llarga, de l'aprenentatge eficaç, es potencia, premiant-lo, aquest espèrit de superació; l'estímul passa per apreciar el grau d'esforç que realitza l'estudiant, si escau, tant o més que el nivell de coneixements conceptuals adquirits. Correspon donar, doncs, una **valoració especial a la constatació del treball realitzat** (que és el resultat de l'esforç que l'alumne fa), **independentment del nivell de contingut aconseguit**, sobrevalorant, en relació al sistema avaluador tradicional, el fet que l'alumne hagi efectuat el treball proposat i l'actitud activa demostrada vers les activitats d'aprenentatge.

Per tant, els criteris que s'utilitzen per dur a terme l'activitat avaluatòria parteixen d'un **procés d'avaluació continuat**, en el sentit que **l'alumne ha de tenir l'oportunitat i el dret de poder demostrar sempre que vulgui el que sap (i que**



se'l valori). Al mateix temps, el professor també té el dret de demanar a l'estudiant que li demostrï el que ha après sempre que ho consideri convenient (i també d'avaluar-ho).

D'acord amb aquests criteris, la proposta està plantejada de manera que el percentatge de puntuació destinat a valorar l'actitud davant el treball, sigui personal o en col.laboració, val un 40% de la qualificació final. El nivell de coneixements conceptuals i procedimentals demostrat per l'alumne constitueix el 60% restant. En definitiva, es considera que **s'ha d'estimular i desenvolupar les capacitats generals dels alumnes**, les intel.lectuals, però també i **especialment**, diríem, les **d'actituds**. Únicament potenciant l'esforç personal es poden arribar a assumir, a llarg termini, els objectius generals i específics de qualsevol activitat d'ensenyament. Per tant, la valoració de les activitats d'aprenentatge es basa en l'aplicació d'aquests criteris generals dins l'espèrit de l'avaluació contínua.

#### **Els criteris generals d'avaluació**

Els criteris que s'utilitzen per a dur terme l'activitat avaluatòria parteixen, com s'ha dit, d'un procés d'avaluació contínua que permet fer un seguiment avaluatori permanent del treball de l'estudiant. I, d'acord amb aquesta continuïtat, aquests criteris es fonamenten en tres aspectes:

#### **La capacitat de treball personal**

En primer lloc s'avalua la capacitat de treball personal que demostra l'estudiant. Ens referim al compliment de la tasca que el professor demana a l'alumnat que faci a casa, o que l'alumne fa a la classe individualment, treball que es considera imprescindible per a l'aprenentatge programat i el seguiment del qual és, així mateix, bàsic.

Al marge dels alumnes que presentaran el treball encomanat a petició del professor, la pràctica del nostre sistema avaluatori estableix que, en cada sessió de classe, els alumnes que vulguin poden lliurar voluntàriament els exercicis fets (a classe o a casa

seva). Entregant-los complets i ben presentats sempre tindran bona nota de presentació o de compliment de la feina encomanada. Fet que, en resum, comporta que el treball fet, al marge de la qualitat de coneixements conceptuals i procedimentals aconseguida, obté una qualificació positiva en aquest aspecte de les activitats d'avaluació.

A aquest apartat que valora el grau de compliment i de regularitat en la realització de les tasques personals encomanades a l'alumne o, com s'ha dit, la capacitat de treball personal, li atribuïm un pes del 20% de la qualificació total.

• **Metodologia pràctica:**

• A efectes pràctics, el professor podrà fixar el límit possible de treballs voluntaris per presentar al llarg del trimestre, sempre que no representi una minva en l'estímul a l'esforç personal que es pretén aconseguir<sup>1</sup>. Naturalment, es penalitza el cas d'un treball demanat i no presentat sense cap justificació. I això vol dir que s'anirà descomptant de la puntuació aconseguida cada cop que hi hagi un no presentat. Per exemple, si en una avaluació el límit de treballs per presentar és de 10, això vol dir que cada treball correctament presentat val 2 punts; el treball incomplet o inacabat val 1 punt; i el no presentat descompta el 50% d'un treball presentat anteriorment o d'un dels treballs que l'alumne presenti pròximament.

• Altrament, a fi de no crear entre l'alumnat la idea que presentar voluntàriament els exercicis ja és suficient per aconseguir una bona nota, sense tenir massa cura dels continguts conceptuals i procedimentals, el professor corregirà i avaluarà els exercicis que cregui convenients d'entre els presentats voluntàriament. Aquests últims tindran, doncs, dues notes: una de presentació o compliment de la feina i l'altra d'assoliment dels continguts conceptuals i procedimentals, és a dir, de coneixements. En canvi, la resta d'exercicis voluntaris lliurats, però dels quals no s'ha corregit el contingut, només tindran nota de presentació.

• Aquesta possibilitat que comporta que l'alumne, sempre que vulgui, pugui presentar el treball encomanat i, per tant, demostrar que ha fet la feina, té l'inconvenient

per al corrector que pot representar un munt d'exercicis per corregir. Encara que ja he comentat que només corregirà, d'entre tots els presentats, els que consideri convenients, tot i així pot comportar massa temps de dedicació a la funció correctora, en detriment de la preparació de les classes. Però aquest problema pot quedar resolt si elegim una part de l'exercici com a representativa del treball de l'alumne i només corregim aquesta part<sup>2</sup>.

- Està comprovat que els mateixos alumnes porten un seguiment acurat del nombre de treballs presentats, la valoració dels quals serà coneguda des del començament del curs. En aquest sentit, és una gran satisfacció comprovar, diàriament, com et recorden si poden presentar el treball fet<sup>3</sup>.

#### **La capacitat de treball en equip**

Una altra manera d'estimular en l'alumne l'espírit de treball consisteix a afavorir la seva participació activa en el que es fa a la classe, entenent que les activitats d'ensenyament/aprenentatge són un treball d'equip. Dit d'una altra forma, es tracta de premiar aquesta actitud participativa valorant, preferentment, la intervenció voluntària de l'alumne. A aquest apartat que avalua la capacitat de treball en equip, és a dir, el grau de col.laboració en les discussions i debats, la consulta de dubtes, la correcció comuna dels exercicis o altres propostes del professor, i l'actitud positiva vers les activitats fetes a la classe, li pertany un altre 20% de la qualificació total. D'aquesta manera es fomenta la participació de l'alumne a classe estimulat pels 20 punts més que pot aconseguir, la qual cosa permet fer una classe més activa i viva.

#### **• Metodologia pràctica:**

- El seguiment diari de l'activitat de tots els alumnes a les classes nombroses que acostumem a tenir és impossible. Avaluar aquesta activitat requereix un sistema organitzatiu que permeti controlar en cada sessió una part de l'alumnat; aquesta part seleccionada prèviament serà el grup d'alumnes que haurem elegit per diversos motius<sup>4</sup>. D'aquesta manera, seguint cada dia de classe l'actuació d'un petit grup

d'alumnes, es pot aconseguir avaluar fàcilment aquest apartat al llarg del trimestre. Convé anotar la valoració que hem fet del seguiment de l'alumne en un termini relativament breu de temps. Si no ho fem així, es pot oblidar la qualitat de les intervencions o l'actitud mostrada pel grup avaluat.

- Com hem comentat, es valora la capacitat del treball a classe mitjançant el grau d'interès i l'actitud o comportament mostrat durant les activitats programades. El quadre següent pot servir de pauta valorativa:

<b>intervencions</b>	<b>valoració sobre10</b>
excepcionals.....	-
alguna.....	Suficient (5)
amb freqüència.....	Notable (7,5)
nombroses.....	Excel.lent (10)
<b>Comportament o actitud</b>	<b>valoració sobre10</b>
incorrecte amb freqüència.....D (desinterès/molesta a la resta del grup).....	-
incorrecte ocasionalment.....C(passiu).....	1 a 4,5
correcte.....B (actiu/mostra interès).....	5 a 7
molt correcte.....A (molt actiu/mostra gran interès).....	7,5 a 10

En el quadre anterior no haurem avaluat els coneixements demostrats. És un quadre de valoració d'actituds. Però, naturalment, al mateix temps que avaluem l'actitud vers el treball, també haurem pogut avaluar, en determinades intervencions, el grau de coneixements, tant conceptuals com procedimentals, assolit per un alumne determinat. La nota que correspon a aquesta valoració de coneixements no la integrarem, doncs, en l'apartat de valoració de l'actitud de l'alumne a classe, sinó que la inclourem en l'apartat que es comenta a continuació. El seguiment d'aquest determinat alumne haurà tingut, així, dues valoracions: una d'actitud i l'altra de coneixements.

### **El nivell de coneixements conceptuals i procedimentals adquirits**

Com s'ha dit, de la sèrie d'activitats d'aprenentatge que es troben a les pàgines, el professor triarà les que cregui convenientes per recollir-les (de la totalitat del grup o solament d'alguns alumnes), a fi de qualificar-ne el contingut<sup>5</sup>. A aquest apartat que valora el nivell de coneixements conceptuals i procedimentals demostrat en les proves d'avaluació i en els exercicis que presenten alguns alumnes, sigui de manera voluntària o obligada, li atribuïm un pes del 60% de la qualificació total.

#### **• Algunes consideracions:**

• Un altre dels signes identificadors del sistema avaluatori es produeix, doncs, en aquest apartat, ja que en el nostre sistema no hi ha exàmens en el sentit tradicional del terme. És a dir, quant a la valoració dels coneixements assolits per l'estudiant, no hi ha cap treball efectuat per l'alumne que tingui una valoració superior a la de la resta d'exercicis que efectua, tant si els fa a casa seva com si els fa individualment en presència del professor. O sigui, que l'avaluació del nivell de coneixements conceptuals i procedimentals és el resultat de fer la nota mitjana entre totes les notes de coneixements que tenim de l'alumne. Aquestes notes de coneixements són les que s'han anat acumulant dels treballs escrits presentats per l'alumne<sup>6</sup> i fets a casa, de les proves d'avaluació generals i de les intervencions que ha fet a la classe, tant si aquests treballs, insistim, els ha fet sol o en equip, a casa o davant del professor. La psicosis de l'examen, doncs, s'ha acabat (tant per part de l'examinat, com per part del corrector).

Tots els treballs tenen la mateixa importància: n'hi ha de més difícils (aquells que l'alumne ha de fer sol, simultàniament a la resta del grup, sense consultar cap material) i de més fàcils (els que fa a casa, amb la possibilitat de comptar amb l'ajut d'algu o de llibres, apunts, etc.). Però tots els alumnes han disposat de les mateixes oportunitats de demostrar el que saben i l'interès que han posat a aprendre-ho.

- Això vol dir, naturalment, que en el seguiment que efectuem dels alumnes d'una classe hi ha d'haver un nombre mínim de notes de coneixements comú a tot el grup, de manera que, en efecte, tots hagin disposat del mateix nombre mínim d'oportunitats per demostrar el que saben (i el que no saben).
- He comprovat que una altra manera d'estimular l'hàbit d'estudi és efectuar proves parcials de la matèria donada amb certa freqüència; de forma que els estudiants saben que, aproximadament cada tres setmanes (com a màxim), hauran de demostrar els últims coneixements adquirits<sup>7</sup>. Tot això els indueix a preparar diàriament la classe, que és un dels objectius fonamentals del sistema.
- Que valgui el mateix un exercici fet a casa que un exercici que l'alumne ha fet sol davant el professor (el famós examen) potser és una part del sistema que, en principi, costa d'acceptar tant pels professors com pels mateixos alumnes. Ho comprenc, perquè jo m'he trobat en ocasions exercicis copiats literalment d'un alumne a un altre, o casos de treballs fets a casa que l'alumne ha presentat però que no ha fet ell sinó algú altre molt més entès en la matèria (com es pot comprovar comparant sistemàticament aquests treballs amb els que fa l'alumne a l'institut). Si són casos molt escandalosos, penso que és fàcil de detectar-los i posar-hi remei parlant amb l'alumne i, si cal, amb els pares. Si es tracta de col.laboracions esporàdiques, petits ajuts o còpies parcials, penso que, d'alguna manera, no té gaire rellevància un o dos treballs fets amb ajut addicional davant les vuit o deu notes restants. En última instància, arriba un moment en què tots sabem perfectament el que dona de si un alumne, i es pot desanimar el copiator preguntant-li sistemàticament a classe sobre el treball copiat<sup>8</sup>.
- Perquè, en efecte, un dels avantatges d'aquest mètode avaluador és que el nombre de notes per alumne, tant de coneixements com d'actituds, és molt elevat en comparació al que acostuma a ser general<sup>9</sup>. Òbviament, en fer la mitjana, cadascuna de les notes no té una rellevància fonamental, en el sentit que no és gaire determinant en la nota final. A la meua manera de veure, això ens afavoreix a nosaltres, els ensenyants, perquè es pot corregir molt relaxadament, sabent que no és una nota determinant, i no cal anar filant prim i tornant dos o tres cops sobre l'exercici corregit.

Però també afavoreix l'aprenent perquè sap que, si un dia no ha estat afortunat, pot recuperar el nivell els dies successius, presentant treballs o intervenint a classe. La mala nota que ha tret pot compensar-se per poc que s'hi posi interès.

### **Els resultats**

Al llarg d'aquests darrers cinc anys, en què he estat experimentant el sistema avaluatori comentat, he pogut establir algunes conclusions generals que explicitaré a continuació. El punt de referència ha estat sempre en relació als resultats obtinguts pels meus alumnes abans d'aplicar el nou mètode<sup>10</sup> i sense cap altra variació substancial quant al programa. Quant a la metodologia emprada, és clar que hi ha hagut modificacions, però no crec que hagin influït determinantment en relació amb la motivació i el reforçament de l'hàbit d'estudi diari.

- Una primera constatació és que ha disminuït el nombre de suspesos.

El percentatge concret d'alumnes que suspenen la meva assignatura no crec que tingui rellevància, però he pogut observar que han aprovat alumnes que, si es valorés exclusivament el nivell dels coneixements que han demostrat, haurien suspès. Això ha estat així en la majoria dels casos que corresponen a alumnes que els costa estudiar i que, en les proves o exercicis de coneixements, tenen un rendiment fluix (al voltant de 3,5-4), però la capacitat de treball dels quals és bona. A aquest tipus d'alumnes, amb interès però amb certes dificultats, el mètode avaluador els és clarament favorable.

Respecte als alumnes que no són treballadors i només estan acostumats a parar orella a la classe i a estudiar tres dies abans de l'examen i aprovar-lo, el mètode avaluador els ha estat desfavorable.

Quant als alumnes brillants, pocs en general, són els que han presentat resultats més variables: tots continuen treient notes acceptables, (al voltant del bé o notable), però els ha influït molt el grau de dedicació en relació amb la meva assignatura (presentant

més o menys treballs). Així, en relació amb aquests alumnes, encara que les notes de coneixements acostumen a ser bones, com que representen 60% de la nota global, si el grau de treball personal no ha estat gaire actiu no han pogut millorar el nivell qualificatiu, cosa que sí que han aconseguit els que, a més d'estar ben preparats o molt capacitats, han treballat força l'assignatura.

- Estimulats per la nota, treballen més l'assignatura.

Tots comenten que ha estat una de les assignatures que els ha exigint més temps de dedicació. Encara que sempre hi ha un grup d'estudiants que no fan els treballs encomanats, la majoria els presenta. La correcció d'alguns d'aquests exercicis demostra, això no obstant, que alguns alumnes els han fet ràpidament i sense profunditat.

- Pel fet de treballar més l'assignatura, en general, arriben a tenir més coneixements conceptuals i procedimentals.

Fins i tot els que fan els exercicis d'una manera superficial o copiant respostes, a base de fer cada dia treballs<sup>11</sup> acostumen a tenir un mínim de coneixements (però, evidentment, no el suficient com per aprovar l'assignatura). Com a resultat de tot això, el nombre de molt insuficients ha minvat.

- Aprenen a valorar el seu treball.

Si més no perquè saben que el professor el valora sempre positivament quan el presenten fet.

#### **L'opinió dels alumnes**

Segons les estadístiques realitzades en aquests anys, el sistema exposat ha estat acollit molt favorablement per una àmplia majoria dels alumnes (entre el 75 i el 80% aproximadament).



Les raons que diuen han estat diverses: perquè poden presentar els treballs fets a casa i aquesta és una nota segura que poden aconseguir amb relativa facilitat (simplement, fent els exercicis encomanats); perquè, a més de poder presentar els treballs fets a casa, si consulten dubtes o intervenen en un determinat moment, poden aconseguir puntuació positiva en l'apartat que valora la participació i l'actitud que tenen a la classe; i, finalment, una altra raó adduïda és que el dia de la prova d'avaluació global saben que la nota tindrà el mateix valor que la de qualsevol dels exercicis fets a casa corregits, i això els dóna molta tranquil·litat. Però el principal avantatge enfront del sistema tradicional radica, fonamentalment, en el fet que no depèn tot dels exàmens i dels nervis que aquests comporten. També acostumen a dir que tenen més possibilitats d'aprovar els alumnes que tenen dificultats.

De totes formes, el sistema, en els anys que s'ha experimentat, també ha tingut, com és natural, els seus detractors: el percentatge d'acceptació és major en els nivells inferiors. És entre els alumnes de COU que l'acceptació ha estat menor (un 55%). Molts d'aquests opinen que a la prova de Selectivitat només comptarà el nivell de coneixements demostrat i, que per tant, aquest sistema no es correspon al que, de veritat, els permetrà l'accés a la universitat. Els alumnes de tercer de BUP que han rebutjat el mètode (un 30%) han comentat sobretot que el principal inconvenient radica en el fet que els ocupa massa temps la preparació de l'assignatura<sup>12</sup>.

En general, el tipus d'alumne que s'hi mostra més en desacord, independentment del nivell en què es troba, acostuma a ser aquell que no està acostumat a treballar diàriament i, per tant, és més partidari del sistema d'exàmens.

### **Conclusions**

Potser el sistema, simplement, ratifica el que alguns ensenyants sempre han defensat: l'alumne treballador, que s'esforça però que li costa l'estudi, mereix aprovar. El que passa és que moltes vegades es dóna aquest aprovat amb una certa sensació de ser poc objectiu perquè, de fet, amb un grup nombrós d'alumnes a la

classe és certament molt difícil saber amb exactitud el grau d'esforç que han fet tots els nostres alumnes (especialment aquells que passen desapercebuts).

Tanmateix, la metodologia que proposo ens relleva d'aquesta responsabilitat i subjectivitat: la nota de capacitat de treball que l'alumne demostra permet avaluar perfectament el grau d'interès o d'esforç que l'alumne fa.

Hi ha, en canvi, altres professors que, per por de ser injustos, es remeten breument als resultats; especialment, els que pensen que el que realment importa no és la voluntat o l'interès que hom hi pugui posar, sinó el nivell de coneixements adquirits. En aquest sentit, si bé és cert que amb el mètode avaluatori que proposo poden aprovar alguns alumnes amb un nivell de coneixements insuficient (amb una nota mitjana al voltant del 4), també és cert que, al llarg del curs, el nivell de coneixements dels alumnes voluntariosos i constants millora en general. I jo penso que el manteniment d'aquesta constància es troba en gran part potenciat i estimulat per la valoració d'actituds, que és una de les bases del sistema avaluatori.

En definitiva, crec que el mètode presentat ens permet a nosaltres, els professors, jutjar el treball de l'alumne amb més objectivitat i, a la majoria dels nostres alumnes, aprendre més i treure notes més bones.

### Notes

<sup>1</sup> En l'exemple que podeu trobar a l'annex, el nombre màxim de treballs per presentar en el període avaluat (segona avaluació) és de deu.

<sup>2</sup> Quan es fa a la classe la correcció pública de l'exercici es comenta quines qüestions han estat seleccionades per a la funció avaluadora.

<sup>3</sup> Això em porta a recordar anys enrera, quan passava exactament el contrari; o sigui, ja sabeu, allò de preguntar "quants heu fet l'exercici?", o "anem a veure qui l'ha de presentar..." i, immediatament i súbitament, comprovar com un munt de caps sembla que han perdut alguna cosa per terra o dissimulen desviant la mirada mentre els veus suplicar ansiosament: "no m'ho demanis a mi!".

<sup>4</sup> Tipus de treball, interès a motivar la seva participació perquè creiem que l'exercici que es comentarà o debatrà és adient per a un determinat alumne, tenir constància, simplement, de com s'ha elaborat la feina, comprovar el grau d'atenció, comprovar el grau de coneixements assolit, etc.

<sup>5</sup> Encara que, potser, només avaluarà una part de l'exercici.

<sup>6</sup> Voluntaris o a petició de l'ensenyant.

<sup>7</sup> Sense que això comporti que no es pugui fer al llarg del curs alguna prova de caràcter globalitzador de la matèria.

<sup>8</sup> De manera que la nota de classe anul·li o compensi la nota del treball presentat.

<sup>9</sup> En cada avaluació fàcilment es pot arribar a deu notes de coneixements per alumne.

<sup>10</sup> Quan la nota d'avaluació era, fonamentalment, la mitjana dels dos o tres exàmens del trimestre, ja que les notes de classe o d'algun treball no hi influïen gaire i, més que res, servien per arrodonir el resultat anterior.

<sup>11</sup> A casa o a la classe, fet que comporta moltes repeticions d'un mateix aprenentatge.

<sup>12</sup> El temps de dedicació calculat per fer tot el treball encomanat, per a un alumne de nivell mitjà, és d'una hora, una hora trenta minuts com a màxim.

TREBALL PERSONAL (fet a classe o a casa)		Bo *	Regular	Insuficient	N.P.**
nivell de presentació	lliurament voluntari				
	A petició del professor				
nivell de continguts ***	Excel·lent				
	Notable				
	Suficient				
	Insuficient				
	M.I.				

\*treball presentat acuradament i complet    \*\*No Presentat/No preparat  
\*\*\*coneixements demostrats cas de corregir-se l'exercici presentat

PROVES D'AVALUACIÓ (d'avaluació general a tot el grup)					
nivell de coneixements	Excel·lent				
	Notable				
	Suficient				
	Insuficient				
	M.I.				

TREBALL EN EQUIP (fet a classe) *						
grau de ** participació	voluntària					
	A petició del professor					
actitud ***	molt activa					
	activa					
	passiva					
	desinteressada					
nivell de **** continguts	Excel·lent					
	Notable					
	Suficient					
	Insuficient					
	M.I.					

\* col·laborant amb el professor o amb altres companys    \*\*valora la freqüència  
\*\*\* l'actitud correspondrà als diferents graus: A, B, C o D  
\*\*\*\* cas de participacions els continguts de les quals s'han avaluat

VALORACIÓ GENERAL	
NOTA GENERAL DE CONEIXEMENTS (demostrats en proves, treball personal i en equip)	Nota mitjana (en nº o lletres) <input type="text"/>
	NOTA NUMERICA DE CONEIXEMENTS (60% nota global) / valoració màxima 60 punts sobre 100) <input type="text"/>
NOTA NUMERICA TREBALL PERSONAL * (20% nota global valoració màxima 20 p.) <input type="text"/>	<b>NOTA D'AVALUACIÓ</b> (suma de les tres notes numèriques) <input type="text"/>
NOTA NUMERICA TREBALL EN EQUIP * (20% nota global valoració màxima 20 p.) <input type="text"/>	

\* en aquest cas, els coneixements de continguts no s'avaluen



## Les proves d'idees prèvies sobre l'Islam

Grup "L'Avaluació a l'Àrea de Ciències Socials,  
Geografia e Història" de l'ICE de la UB

### 1. Introducció

Presentem aquí el resultat del treball d'un grup de professores de Batxillerat que, en el marc del Programa de Formació Permanent de Ciències Socials de l'ICE de la Universitat de Barcelona, hem reflexionat durant els cursos 1992-93 i 1993-94 sobre el tema de l'avaluació a la nostra Àrea.

El nostre grup es proposava omplir un buit important: la manca d'instruments que permetessin dur a terme amb eficàcia les tasques d'avaluació, entenent aquestes com el conjunt d'activitats que permeten **identificar l'estat** dels estudiants en començar un procés d'aprenentatge (avaluació inicial), **comprovar el desenvolupament** d'aquest procés per tal d'adaptar l'estratègia docent a les necessitats de l'alumnat (avaluació formativa) i, finalment, **verificar l'assoliment dels objectius** proposats.

### 2. Marc teòric

Vam començar el nostre treball investigant les idees prèvies dels alumnes de 14-16 anys sobre un tema històric concret: l'Islam. En efecte, partíem de la premissa constructivista que considera que els alumnes presenten nombroses idees prèvies sobre qüestions històrico-socials, i que, en molts casos formen veritables teories interpretatives de la realitat. Aquestes idees, fortament arrelades, romanen sovint implícites i condicionen els nous aprenentatges. Cal per tant activar-les i fer-les explícites per tal de tenir-les en compte per al disseny de les activitats didàctiques.

Per què vam triar el tema de l'Islam? Quan vam iniciar el treball, ens va quedar clar que no podíem preparar instruments al marge dels continguts específics de la

disciplina, i que, per tant, havíem de seleccionar un tema. L'Islam ens va semblar adequat perquè:

- era un contingut de caire conceptual, però l'estudi del qual incloïa la utilització de procediments (espai, temps) i la vehiculació de valors
- era un tema sobre el qual l'alumnat tenia sens dubte idees prèvies, ja fós per una instrucció acadèmica prèvia, ja fós per la seva experiència personal en contacte amb la realitat quotidiana
- era un tema de notable rellevància, tant des d'un punt de vista històric (el paper de l'Islam en el territori peninsular) com actual (conflictes polítics en els països del Magreb i en la Mediterrània oriental, creixent immigració del Nord d'Àfrica a Catalunya, etc.)

A partir d'aquí vam elaborar una sèrie de proves que tenien com a objectius:

1) comprovar el **nivell de coneixements assolits** abans de començar la seqüència d'aprenentatge per tal de determinar, d'una banda, el grau d'aprofundiment amb què s'hauria de tractar la matèria i, de l'altra, les diferències individuals dins la classe; aquests coneixements incloïen no únicament continguts conceptuals, sinó també procedimentals i actitudinals i de valors.

2) detectar i fer explicitar les **representacions socials** que es manifesten sobre el tema de l'Islam; com hem dit abans, si aquestes idees prèvies no es fan explícites, els nous coneixements poden integrar-se en una via paral·lela de coneixement, mancada de significat i que no perdurà en la memòria del subjecte.

### **3. Desenvolupament de la recerca**

D'entrada ens vam decidir per l'elaboració de qüestionaris escrits, malgrat les limitacions que aquests podien oferir, perquè ens permetien la seva experimentació en diferents centres, així com un més fàcil traspàs a la resta del professorat. D'altra banda, teníem clar que aquests instruments havien de ser compatibles amb l'actual

organització escolar (grup-classe massa nombrós, excessius grups per professor/a, limitacions de temps del professorat, etc.).

Durant el curs 1992-93 vam elaborar una bateria de 12 proves de diferents tipus que van ser experimentades a cinc grups de 15-20 alumnes de 1r de BUP de quatre Instituts de Barcelona, amb un total aproximat de 90 qüestionaris. A partir del buidat i valoració d'aquestes qüestionaris, s'han modificat i sistematitzat les proves i, durant el curs actual, n'hem redactat una nova versió, que inclou també unes orientacions per al professorat, amb instruccions sobre l'objectiu de cada prova i el sistema de correcció, unes propostes de gruelles de correcció i uns suggeriments sobre la utilització didàctica de les proves. Així mateix, hem ampliat el ventall de la mostra d'alumnes sobre els que hem experimentat les proves en triar un grup de cycle superior d'EGB i un grup d'ESO.

#### **4. Les proves inicials**

Hem agrupat les proves segons el seu objectiu i hem elaborat per a cada objectiu un o més tipus de proves. Així, hem establert:

a) proves per detectar les **habilitats procedimentals de caire general**: comprensió lectora

prova 1: text per omplir mapa conceptual incomplet

prova 2: text amb errors o contradiccions

prova 3: text i qüestionari sobre el reconeixement d'idees

b) proves per detectar les **habilitats procedimentals en Història**: seqüències temporals, causalitat, espai

prova 4: ordenació cronològica de fets

prova 5: relació de fets com a causa i conseqüència

prova 6: exercici de localització espacial

c) proves per detectar el **nivell de coneixements conceptuals**



prova 7: qüestionari de preguntes obertes (producció de coneixements)

prova 8: text amb buits amb doble/triple resposta possible (reconeixement de conceptes)

**d) proves per detectar les representacions socials i valors**

prova 9: preguntes obertes i pregunta d'empatia (correcció per xarxes sistèmiques)

prova 10: qüestionari tancat sobre valors

prova 11: selecció d'imatges representatives de l'Islam per tal d'avaluar el grau d'identificació dels alumnes amb alguns arquetips relatius a l'Islam

prova 12: selecció d'imatges per tal d'avaluar amb quines imatges tenen associat el món musulmà.

Atès que el professorat està més acostumat a realitzar activitats destinades a comprovar els objectius continguts en els apartats a) b) i c), ens limitarem aquí a comentar els resultats i la utilitat de les proves referides a l'apartat d), és a dir, a l'explicitació de les representacions socials sobre el món musulmà.

### **5. Les representacions socials de l'alumnat sobre l'Islam**

Les proves utilitzades per fer explícites aquestes representacions són les que ens han proporcionat una informació més valuosa, sobretot aquelles que demanaven l'opinió de l'alumnat sobre unes imatges. En descriurem breument el seu contingut.

En una d'elles (prova 11) se'ls proposen tres imatges referides a països musulmans però que no responen als arquetips vigents: la primera es una fàbrica de cotxes a Oman; la segona, unes dones treballant en un taller de teixits, i la tercera, una platja de Tunísia. Els alumnes han de contestar, per a cada una d'elles, una de les següents opcions:

- a) és segur d'un país musulmà
- b) podria ser-ho, però no n'estic segur
- c) de cap manera podria ser-ho

d) no crec que ho sigui, però no n'estic segur i han d'argumentar, a més, perquè han triat cada opció.

En una altra prova sobre imatges (prova 12) se'ls presenten dos grups de fotografies, totes elles referents a països musulmans: el primer grup recull imatges de paisatges (un pagès amb una arada amb unes palmeres al fons, un camp d'oliveres i un desert de sorra amb palmeres), i el segon, fotografies de dones (africanes treballant la terra, portant gerres al cap i una dona amb la cara tapada). L'activitat que se'ls demana de fer és la següent:

- a) escull una imatge de cada grup que per a tu sigui representativa d'un país musulmà
- b) explica perquè has seleccionat cadascuna de les imatges
- c) raona perquè has deixat de banda les altres fotos

Les dues altres proves sobre representacions consistien, d'una banda, en demanar-los la seva opinió sobre conceptes que s'utilitzen en parlar del tema de l'Islam (musulmà, moro, Islam) i, de l'altra, en decidir si estaven o no d'acord o bé dubtaven respecte d'unes frases que contenien expressions de valors (per exemple, **els musulmans són, en general, fanàtics i poc tolerants, o bé, als musulmans, en general, els agrada poc treballar**).

El buidat que vam fer de les proves de l'any passat, les quals diferien una mica de les que presentem aquí, donava els següents resultats:

- Els **conceptes** que s'utilitzen en parlar del tema de l'Islam (àrab, musulmà, moro...) no tenen un significat clar per a ells. Un exemple és que molts alumnes creuen que la diferència entre un àrab i un musulmà és que tenen dues religions diferents. Els conceptes que tenen més arrelats són els referits als aspectes més familiars i anecdòtics de la religió i de la cultura musulmanes: dejuni, prohibició de menjar carn de porc, forma de resar, etc.

- Quant a l'**aspecte extern**, identifiquen els musulmans amb persones amb unes determinades característiques físiques, bàsicament relatives al color de la pell (fosca); però, en canvi, descarten com a musulmana la població negra o africana. Així mateix, associen sempre els musulmans amb persones amb vestits llargs i amb dones amb la cara tapada. No concebeixen altres situacions diferents.

- El **paper subordinat de la dona** en el si de la família i de la societat musulmanes també és un concepció social arrelada, situació que solen valorar molt negativament (parlen de "dona esclavitzada", "oprimida", "marginada"...). La dona musulmana els inspira una certa compassió i li atribueixen sentiments de: tristesa, por, timides, vergonya, etc. Les noies tenen molt clar que la seva vida canviaria radicalment si fossin musulmanes i expressen sentiments de rebuig davant d'aquesta possibilitat, a diferència dels nois, que no se senten tan implicats pel tema (gairebé un 25% no contesta). També tenen la idea de que la dona musulmana sempre està reclosa a casa i sense possibilitat de treballar fora. En relació a la vida familiar, la majoria diu que l'home pot tenir més d'una dona i que les famílies tenen molts fills.

- Referent al **medi físic** identifiquen de forma absoluta els països musulmans amb el **desert** i rebutgen les imatges que no encaixen amb aquest estereotip (diuen que no hi ha camps de conreu ni vegetació).

- Així mateix, identifiquen els països musulmans amb **pobresa, endarreriment, "poca civilització"**. No pensen que es pugui donar en aquests territoris cap situació semblant a la que ells veuen com a típiques de països occidentals (grans avingudes, gratacels, cotxes, platges, turisme)

- En general, veuen la cultura musulmana com a **radicalment diferent** de la seva. El terme "diferent" és un dels que surt més vegades repetit.

- Solen rebutjar les **actituds menyspreatives**. Pocs alumnes estan d'acord amb les afirmacions: "als musulmans no els agrada treballar", "són poc de fiar", etc. No obstant, un 20% aproximadament dels subjectes els considera fanàtics i poc tolerants.

- En general, les seves **afirmacions són taxatives** i no inclouen sentiments de dubte; les proves que permeten respostes dubitatives ho posen clarament de manifest, la qual cosa indica l'arrelament de les seves conviccions. D'altra banda, aquestes actituds poc matisades responen, tant a les peculiaritats dels adolescents, partidaris del "blanc o negre", com als efectes d'un model d'ensenyament que prioritza sempre les respostes o solucions "correctes o incorrectes", sense deixar massa espai a les actituds dubitatives en front dels problemes estudiats.

Com a conclusió general, podem dir que els alumnes tenen unes representacions que coincideixen majoritàriament amb les representacions socials dominants més tòpiques i exclouen qualsevol element que escapi a aquests clixés. Per tant, **LA D'HETEROGENEÏTAT, DIVERSITAT I CONTRASTOS EN EL MÓN ISLÀMIC ELS ÉS PRÀCTICAMENT ALIENA**. És a partir d'aquest tipus d'idees prèvies que es podria començar un aprenentatge significatiu i constructiu sobre el món islàmic.

#### **6. Alguns suggeriments sobre la utilització didàctica de les proves inicials**

a) El/la professor/a ha de procurar que quan els/les alumnes facin una activitat de tipus inicial, aquesta no tingui per a ells cap caràcter sancionador ni amenaçador; en aquest sentit, pot ser fins i tot útil, que les proves siguin anònimes. Els/les alumnes temen sovint manifestar les seves idees perquè sospiten que no coincideixen amb les del professor/a.

b) El/la professor/a ha de procurar transmetre que no pretén detectar els errors o "faltes" de l'alumnat, sinó que es tracta de veure què pensa el col·lectiu de la classe sobre un tema, concepte, etc., independentment de la seva fiabilitat científica.

c) Tot això implica que el professorat variï el seu concepte de l'error, com quelcom negatiu; com diuen les teories constructivistes l'ensenyament-aprenentatge no es pot

fer en contra de l'error, sinó a partir d'aquest, atès que sovint implica uns determinats esquemes de coneixement fortament arrelats en el pensament de l'alumne.

d) El professorat ha de tenir present que una de les utilitats de les proves inicials és informar el propi alumne, perquè, com hem dit abans a propòsit del caràcter socialment compartit de moltes de les idees prèvies, els/les ensenyants que han practicat durant uns quants anys aquestes proves, coneixen ja quines són les representacions socials dominants.

e) A classe no s'han de corregir mai les proves inicials, sinó que s'ha d'utilitzar com a motivació; en efecte, la diversitat d'opinions que sol donar-se a la classe sobre un tema, és un factor fortament motivador i que genera ja un inici de conflicte conceptual; a partir d'aquí, els nois/noies poden sentir-se estimulats per abordar un aprenentatge destinat ja sigui a confirmar les seves pròpies opinions o bé a rectificar-les i a adoptar les d'alguns companys.

f) Al llarg d'un procés d'aprenentatge, el professorat ha de fomentar que els/les alumnes revisin les seves idees inicials i reflexionin sobre els seus progressos; l'explicitació per escrit d'aquests és una bona fórmula per consolidar els canvis que s'hagin pogut realitzar.

g) Els/les professors han de tenir consciència que no només pel fet de que un alumne expliciti un conflicte cognitiu, aquest es resoldrà satisfactòriament; moltes vegades, el/l'alumne no n'és conscient, però, encara que en sigui, no sempre es produeix automàticament un canvi conceptual.

h) Les proves inicials poden constituir també un material útil per a l'avaluació: moltes d'aquestes activitats poden ser repeses en acabar la unitat didàctica per tal de comprovar la modificació que hagin pogut experimentar al llarg de la seqüència d'aprenentatge els esquemes previs de l'alumnat.

i) Per tot això, no podem oblidar que la modificació dels esquemes conceptuals és un procés extremadament lent i que no sempre s'aconsegueix; moltes vegades perduren en la persona, malgrat la instrucció, les concepcions prèvies a la mateixa, atès que, en general, els alumnes, igual que els adults, tendeixen a interpretar situacions noves en el sentit de reforçar les seves concepcions prèvies.

## **7. Continuació de la recerca**

En funció dels resultats de les proves d'idees prèvies ens proposem dissenyar a partir d'ara una unitat didàctica sobre l'Islam amb l'objectiu d'experimentar instruments de regulació de l'aprenentatge. L'idea clau que presideix l'elaboració de la unitat és la de modificar la concepció prèvia de la majoria dels alumnes de que l'Islam és un món homogeni, sense diversitat ni contrastos. Per tant, un dels objectius de la unitat serà el tractament dels diferents nuclis temàtics sempre des de la perspectiva de la diversitat, d'una banda, entre els diferents països musulmans, però també a l'interior de cada país (home/dona, camp/ciutat, rics/pobres, nòmades/sedentaris, etc.)

L'objectiu general del nostre treball seria l'alumne/a conegui la història i la situació actual dels països musulmans com a pas previ per desenvolupar actituds de tolerància i de respecte cap a uns models culturals diferents del nostre, però molt propers per la seva proximitat geogràfica i per la progressiva implantació de col·lectius musulmans en nostre país. Mitjançant aquest aprenentatge, es pretén trencar amb els estereotips vigents sobre les societats islàmiques, estereotips que tenen el seu origen, d'una banda, en actituds etnocèntriques, però també en un profund desconeixement d'aquestes realitats.

(Aquest grup ha estat format al llarg d'aquests dos cursos per les següents persones: Magda ANDREU, Margarita GARCIA, Carme GUIMERA, Maria MASIP, Pepa ROMERO, Mercè ROSSELL)

### 0. Introducció

La correcció a partir de les llistes de criteris constitueix un instrument pedagògic que s'inscriu en el marc dels corrents educatius que propugnen traspassar a l'alumne la responsabilitat del seu aprenentatge i, en definitiva, la capacitat d'autoavaluar-se. En aquesta línia es troben els partidaris d'introduir estratègies que fomentin la reflexió epistemològica dels alumnes i que els ajudin a aprendre a aprendre, i també els defensors de l'avaluació dita formadora.

El terme **formadora** és utilitzat per designar aquella avaluació que afegeix als objectius de l'avaluació formativa (regulació pedagògica durant el procés d'aprenentatge) quatre nous objectius que tenen com a finalitat transferir a l'alumne la regulació del seu propi procés d'aprenentatge. Aquests són:

- 1) la representació correcta dels objectius
- 2) l'anticipació i planificació prèvia de l'acció
- 3) l'apropiació dels criteris d'avaluació
- 4) l'autogestió dels errors

L'avaluació formadora es va definir a partir de les experiències realitzades per un equip de professors i de professores d'Institut, de Marsella, coordinats per G. NUNZIATI i J.J. BONNIOL, i teoritzades posteriorment en les tesis doctorals d'ambdós autors<sup>1</sup>.

L'instrument que presentem aquí, la llista de criteris, serviria bàsicament als objectius 3 i 4, tot i que pot constituir també un punt de partida per a la representació d'objectius i per a la planificació de l'acció.

## 1. Què són les llistes de criteris?

Segons G. NUNZIATI, els criteris d'avaluació són les normes, sovint implícites, a les quals ens referim per dir que un alumne ha realitzat amb èxit una tasca. De fet, cada ensenyant coneix implícitament les seves normes perquè les aplica constantment, però la dificultat es presenta quan les ha d'explicitar per a sí mateix i per als altres perquè esdevinguin uns instruments útils per a la regulació pedagògica.

La necessitat d'explicitar els criteris d'avaluació abans que els alumnes realitzin un deure comença ja a ser acceptada per la majoria dels ensenyants. Molts de nosaltres donem prèviament a la classe els bàrims de puntuació de cada pregunta, o bé assenyalen en quins aspectes ens fixarem en el moment de la correcció, per exemple si prioritzarem la capacitat de memoritzar o bé la capacitat d'estructurar amb coherència uns coneixements. El que presentem aquí no és, per tant, cap novetat en sí mateixa. El que sí ho és potser és la idea introduïda per l'avaluació formadora la qual, basant-se en les teories constructivistes sobre l'aprenentatge, afirma que, de la mateixa forma que els nois i noies construeixen el seu coneixement a partir d'un procés d'elaboració intern que té com a condicionants els esquemes previs de la persona, així mateix, els criteris d'avaluació han de ser construïts pels alumnes, atès que l'explicitació d'aquests per part del professor no és suficient perquè els nois i noies se'ls apropiïn i se'n facin una representació correcta, és a dir, la representació que dels criteris té el professor. Cal, per tant, dissenyar una sèrie d'activitats perquè els alumnes manipulin els criteris d'avaluació, de forma que se'ls puguin fer seus. Una de les claus de l'èxit escolar, diuen, és que l'alumne s'apropriï dels criteris del professor.

O. i J. VESLIN, en un llibre molt recomanable per als ensenyants, sobre la correcció d'exàmens<sup>2</sup>, desenvolupen amb detall aquest tema i donen abundants exemples, tant de l'àrea de Lletres com de la de Ciències. Els seguirem, en part, en aquesta exposició.



## 2. Com es formulen els criteris d'avaluació?

De fet, els criteris d'avaluació respondrien a la pregunta de l'alumne: **Què haig de fer per realitzar una tasca?** Però l'alumne es fa també una altra pregunta: **Com sabré que el que faig està bé?** Això ens porta a establir dins dels criteris d'avaluació dos elements: els **criteris de realització** i els **criteris d'èxit**, és a dir, aquelles normes que indiquen el grau d'acceptabilitat d'un treball.

Com es poden establir els criteris de realització? Si els formula el professor, aquests criteris respondran segurament als coneguts esquemes o pautes que tots i totes donem als nostres alumnes per ajudar-los a realitzar una sèrie d'activitats (com comentar un text històric, com analitzar un paisatge, com confeccionar un mapa, com descriure un quadre, com interpretar un gràfic, etc.). Són de fet unes guies o orientacions que desglossen les diferents operacions que constitueixen la tasca a realitzar i l'acompliment de les quals hauria de conduir a l'èxit del treball. En tant i en quant fixen les diferents accions d'una tasca, aquestes pautes són utilitzades generalment com a instruments per a la planificació d'un treball. El que es proposa aquí, seria de definir-les de forma que poguessin servir com a criteris d'avaluació.

Un altre sistema per explicitar els criteris fóra que aquests fossin formulats pels mateixos alumnes. Però, com aconseguir-ho? Una fórmula bastant eficaç és que els alumnes corregeixen abans de realitzar una tasca, exercicis fets per alumnes d'altres anys i puntuats o no pel professor/a. A partir d'aquí, se'ls pot demanar: **quins són els criteris que ha utilitzat el professor/a per puntuar aquest examen amb un 3 o amb un 8?** A partir de la discussió dels treballs, es pot establir una llista dels criteris d'avaluació de la tasca.

Hí ha autors que proposen com a mètode perquè els alumnes manipulin els criteris, l'anàlisi de textos acadèmics o del manual del curs.

Una altra via que he experimentat és dissenyar preguntes de simulació perquè els alumnes discuteixin els criteris. En aquest sentit aniria la següent activitat, que

tindria caràcter sumatiu després d'haver treballat la unitat "Producció i consum d'aliments":

Suposem que tens aficions literàries i que t'ha interessat el tema de la fam en el món. Voldries, per tant, redactar un article per a una revista de divulgació que publica una institució d'ajuda al Tercer Món. Però t'has assabentat que el director de la revista té uns criteris bastant exigents per acceptar els treballs que li envien. Discussiu en grup quins poden ser aquests criteris en relació amb el tema indicat. A continuació, redacta l'article i dona'l a corregir als teus companys abans d'enviar-lo a la redacció de la revista (=professora). Digues quines observacions dels teus companys t'han semblat pertinents i a quins criteris es referien. Indica, així mateix, les observacions que no has tingut en compte i per què.

I.B. "ALZINA". 2n BUP

o bé aquesta altra, també dins la mateixa unitat, de caràcter formatiu:

Activitat de síntesi: A partir del que has treballat fins ara, redacta un text en el que valoris la importància dels condicionants físics en la utilització de l'espai agrícola. Prèviament, discuteix amb el teu grup els criteris que hauria de tenir aquest text. A continuació, contrasta el contingut del teu text amb la teva resposta a l'activitat inicial i enumera els elements nous que has introduït.

la qual va donar com a resultat aquesta llista de criteris:

Llista de criteris	Ho he fet bé si he estat capaç de:
1) Presentar el tema	1.1. Descriure les regions agrícoles del món en els seus aspectes més rellevants 1.2. Posar-les en relació amb els possibles condicionants físics
2) Utilitzar el concepte de fertilitat dels sòls i de condicionants climàtics	2.1. Posar en relació les regions agrícoles amb els tipus de sòls que les caracteritzen 2.2. Posar en relació les regions agrícoles amb els climes que les caracteritzen
3) Introduir altres factors que poden modificar els condicionants físics	3.1. Relacionar-ho amb la pressió demogràfica 3.2. Relacionar-ho amb la capacitat econòmica d'un país 3.3. Relacionar-ho amb decisions polítiques
4) Utilitzar exemples per justificar les argumentacions	4.1. Citar el cas de Vietnam 4.2. Citar el cas d'Israel 4.3. Citar altres exemples
5) Redactar correctament la resposta	5.1. Observar la correcció ortogràfica 5.2. Utilitzar signes de puntuació 5.3. Utilitzar una sintaxi correcta 5.4. Estructurar correctament la resposta
6) Presentar el text correctament	6.1. Utilitzar una escriptura legible 6.2. Deixar marges adequats
7) Fer una autoavaluació del treball	7.1. Segons els criteris 7.2. Compromís d'aprofundir algun dels criteris no assolits

Evidentment es pot adduir que possiblement els criteris que formulin els alumnes no siguin els adequats, però això no ens ha de preocupar massa. Si volem que els criteris d'avaluació siguin comuns a tota la classe, aleshores caldrà que el professor/a, a partir dels criteris formulats pels alumnes, els hi doni forma i els completi segons la seva pròpia representació. Però, en molts casos, si la llista de criteris té una funció de regulació individual, l'important no serà la perfecció de l'instrument, sinó que l'alumne hagi estat capaç de donar-se un criteris d'avaluació i els hagi pogut aplicar ja sigui al seu propi treball o al treball dels companys.

Un altre exemple de llista de criteris, elaborada amb l'ajuda de la professora, per nens i nenes de 1r d'ESO, seria aquesta que presentem a continuació. Els nois i noies havien de fer un treball d'empatia en el qual simulaven formar part d'una expedició paleolítica que va travessar l'Estret de Bering des de Sibèria cap al continent americà fa 40.000 anys. Prèviament havien analitzat a classe, en petits grups, els treballs del curs anterior i havien intentat extreure'n possibles criteris a partir dels quals es va confeccionar aquesta llista:

CRITERIS	Ho he fet bé si he tingut en compte	Av. mútua			Autoavaluació		
		A	B	C	A	B	C
1. Informació històrica	1.1. Marc geogràfic 1.2. Com viuen 1.3. Causes de l'expedició 1.4. Narració de l'expedició						
2. Redacció	2.1. Hi ha un títol 2.2. Hi ha una introducció 2.3. Les parts estan separades per paràgrafs 2.4. L'ortografia és correcta 2.5. Està ben puntuat 2.6. Les frases són completes						
3. Presentació	3.1. Hi ha marges 3.2. La lletra és legible 3.3. Està net (no hi ha tatzots ni abús de tippex)						

4. Altres aspectes positius o negatius de la redacció

5. Criteris que haig de millorar

A= Ben resolt

B= Resolt a mitges

C= No resolt

(E.M. "JUAN DE LA CIERVA". 1r ESO)

Com es pot observar, en aquest exemple, els alumnes han privilegiat els criteris de caràcter procedimental, cosa normal si tenim en compte que la professora de Ciències Socials els dona també els crèdits de Llengua.

Com diuen O. i J. VESLIN, no hi ha models de llistes de criteris i un mateix professor pot haver de treballar amb llistes diferents sobre la mateixa activitat segons quin sigui el grup-classe. Així mateix, les llistes de criteris poden incloure o no els criteris de realització. Així, en l'obra abans esmentada, aquests autors ens proposen una sèrie d'exemples que inclouen criteris de realització, com aquest que reproduïm sobre la confecció d'un dossier d'història/geografia que sintetitzi les coneixements sobre un tema donat:

## Liste de critères pour réaliser un dossier

(histoire/géographie)

**Objectifs de formation : faire une synthèse de connaissances sur un sujet donné  
communiquer une somme de renseignements**

Les deux types de critères (analyse et réalisation) sont mêlés. Cela correspond à un certain état de la réflexion des enseignants qui ont établi la liste. Les critères d'analyse prédominent. Peut-être était-ce intentionnel, en relation avec des carences réellement constatées chez les élèves. Ou peut-être retrouve-t-on ici la manifestation d'une erreur fréquente : considérer que si l'analyse est bien faite, la synthèse va de soi !...

Opérations	Critères de réussite
Cerner le (un) sujet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pas de hors sujet</li> <li>- présence de toutes les idées importantes</li> </ul>
Rassembler } Sélectionner } des documents	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respecter les limites du sujet</li> <li>- présence de liens logiques entre les documents, et avec le sujet</li> <li>- fiabilité des documents</li> </ul>
Rechercher le sens des mots difficiles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pas de mots dont on ne connaisse le sens</li> </ul>
Établir un plan de présentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- distinction des différents chapitres</li> <li>- mise en évidence de la logique plan</li> <li>- mise en évidence du niveau d'importance des chapitres</li> </ul>
Faire des résumés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exactitude et précision des renseignements</li> <li>- concision de l'expression</li> <li>- pas d'oublis</li> </ul>
Choisir des documents significatifs pour illustrer le sujet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respect des limites du sujet</li> <li>- liens logiques entre illustrations et résumés</li> <li>- apport et/ou visualisation des documents</li> </ul>
Présenter une somme de renseignements	<ul style="list-style-type: none"> <li>- présence de titres et sous-titres</li> <li>- écriture lisible</li> <li>- mise en page aérée, claire, agréable</li> <li>- logique de la présentation</li> <li>- nécessité d'un lexique.</li> </ul>

Liste proposée par des enseignants en formation.

### 3. La utilització didàctica de les llistes de criteris

Atès que aquesta comunicació es presenta en el marc d'una sessió sobre l'avaluació, presentarem primer de tot la utilització didàctica de la llista de criteris com a instrument d'avaluació.

#### 3.1. L'avaluació per part del professorat

Tant si es tracta d'una avaluació formativa com d'una avaluació sumativa, la llista de criteris permet substituir les valoracions globals dels treballs escolars per unes anotacions ajustades als criteris de realització. Tots tenim l'experiència de que si la valoració global d'un examen és considerada positiva per a l'alumne, aquest no es prendrà la molèstia d'intentar veure els aspectes que no havia totalment reïxit ni tampoc es prendrà massa esforç per resoldre'ls. Així mateix, l'alumne que suspèn amb una nota molt baixa, no sabrà tampoc si ha assolit alguna de les coses que se li demanava i prevaldrà en la seva autoimatge la desqualificació general. Però, fins i tot, els professors i professores de la nostra àrea que dediquen nombroses hores al treball de correcció i s'esforcen en escriure al marge de les proves escolars anotacions o observacions, es desesperen sovint en veure que aquestes no han servit de gran cosa. I això és perquè quan escrivim en els treballs dels alumnes: **fluix, mal expressat, ni idea, bastant bé, podries fer-ho millor** o mil altres anotacions, no estem informant suficientment als seus autors o autores del què realment han fet bé o han fet malament i no els donem tampoc mitjans per resoldre-ho.

Les llistes de criteris poden ser doncs utilitzades com a criteris de correcció. Caldrà aleshores escriure al marge dels treballs: **criteri 3, reeixit**, o bé, utilitzant un codi prefixat (per exemple, a= acció feta i assolida; b= acció no realitzada; c= acció realitzada però no assolida), escriuríem: 1.a, o bé 2.c. A partir d'aquí, si l'alumne constata que ha acomplert correctament un criteri, aquest li quedarà reforçat i probablement el repetirà. D'altra banda, si l'alumne o alumna ha tret una bona nota, pot observar que algun dels criteris pot tenir deficiències i pot esmerçar el seu esforç a treballar concretament el criteri indicat.

Amb aquest sistema, l'avaluació formativa pot esdevenir més eficaç i personalitzada, perquè permet detectar, per a cada alumne, els seus problemes. Quant a l'avaluació sumativa, possibilita una correcció més objectiva i sobretot obliga al professorat a explicitar ell mateix els seus propis criteris i a convertir-los en matèria de negociació. D'altra banda, en el cas d'alumnes amb greus dificultats, permet al professor d'establir unes prioritats en l'assoliment dels objectius. És a dir, a una noia que, per exemple, sigui incapaç d'omplir un mapa mut de geografia, se li podrà exigir per al treball següent, que pinti només el que és terra i el que és aigua, deixant, per a successius exercicis la localització de països i d'accidents físics.

### **3.2. L'avaluació mútua i l'autoavaluació**

Tots els partidaris de fomentar en l'alumnat la capacitat d'observar críticament i de jutjar les seves pròpies produccions tenen clar que aquest és un aprenentatge que cal ensenyar i que una de les seves premisses és que l'alumne sàpiga quins són els criteris exigits. Per tant, la llista de criteris, sobretot si ha estat consensuada amb la classe, és un instrument molt útil per dur a terme activitats d'avaluació mútua i d'autoavaluació. La llista de criteris de l'Escola "Juan de la Cierva" n'és un exemple.

Novament aquí ens podem trobar amb la qüestió de si l'alumnat serà capaç d'aplicar-la amb objectivitat i amb eficàcia, però també aquí jo diria que només que el noi o noia hagi estat capaç de ser conscient i d'explicitar que en algun dels criteris tenia dificultats i que, per tant, havia d'esforçar-se en superar-les, ja es pot considerar la llista com a vàlida.

Una altra forma d'utilitzar les llistes és demanant als alumnes que diguin, en acabar una activitat, quins criteris creuen que han resolt bé, i/o quins criteris creuen ells que haurien de millorar.



### **3.3. La llista de criteris com a eina de comunicació entre els alumnes i el professorat i entre els alumnes mateixos**

Des d'una perspectiva socio-cultural de l'aprenentatge es defensa que la interacció és una de les vies més potents d'aprenentatge en l'aula. Aquesta interacció es veu novament facilitada per la llista de criteris. Si l'alumne, per exemple, en començar una activitat, ha d'explicitar en quin criteri pensa fixar-se de forma prioritària, el professor o la professora poden, en el moment de la correcció, anotar si estan o no d'acord amb el compromís que l'alumne ha pres i si l'esforç realitzat ha estat compensat o no.

Aquest diàleg es presentat per alguns autors com un incipient contracte didàctic. Reprodueixo aquí una fotocòpia d'alguns exercicis corregits amb criteris per una professora d'Història de l'equip de NUNZIATI, de Marsella, Huguette LATREILLE, la qual demana abans de fer la prova que els alumnes diguin sobre quin criteri s'havien compromès a treballar. La professora indica després si està o no d'acord amb la feina realitzada i aquesta rep uns punts dins la valoració global del treball.

note :	observation: Insuffisant. que se passe-t-il?
07 20	
	2,5 + 1 + 0,5 + 1 + 2 + 0

Voici mon contrat: n° 4 et plus d'abréviation  
mauvais → 0

ce que je pense de mon devoir:	L'avis du professeur:
je pense que j'ai assez bien respecté mon contrat mais que je n'ai pas assez développé les contextes.	pas pour le N°4 C'est moyen. Mais surtout il manque des connaissances. Et tu ne sais pas tirer des informations d'un texte.

Conseils du professeur pour l'avenir:  
Améliore les connaissances, le N°4  
le N°7 (pas de paraphrase)

Així mateix, el diàleg que s'estableix entre els alumnes que han practicat l'avaluació mútua i posteriorment l'autoavaluació té un alt poder formatiu.

### **3.4. La llista de criteris com a guia per a l'acció**

Com hem dit abans, les llistes de criteris poden ser també utilitzades com a instruments per orientar la realització del treball. El mateix J. VESLIN, en un treball seu anterior al llibre comentat, titula els criteris de realització com a "Carta d'estudis", un instrument que l'avaluació formadora utilitza per a facilitar la planificació de l'acció. És per això que si els criteris són explicitats, pel professorat o pels alumnes, amb suficient antelació poden esdevenir un bona eina d'orientació de l'aprenentatge.

Per acabar voldria plantejar alguns problemes que pot comportar la utilització de les llistes de criteris. Corregir amb criteris comporta evidentment un canvi en la forma d'actuar, que no sempre és ben acceptat pels nois i noies, sempre partidaris de notes generals que els justifiquin davant de sí mateixos i de les seves respectives famílies al marge de que hagin après o no. Si l'opció que es prén és la de no puntuar aquest tipus de treballs perquè es considera que són formatius, serà difícil convèncer els alumnes. Si, al contrari, els treballs tenen una nota, serà també difícil convèncer als alumnes amb una bona puntuació que han de recuperar determinats criteris.

Com es pot deduir del que hem dit fins ara, aquest tipus d'instrument és més fàcilment realitzable en tasques de caràcter procedimental. No obstant, atès que la separació entre procediments i continguts conceptuals em sembla absolutament fictícia, sempre el treball d'un procediment es realitzarà sobre uns continguts disciplinars els quals podran també ser contemplats en la llista de criteris (vegi's la llista de criteris de l'IB ALZINA).

No obstant i això, sí que hem de precisar que un tal instrument només es pot aplicar a unes tasques que requereixin una certa complexitat, és a dir, que posin en joc diferents procediments i un nombre suficient de coneixements. Les típiques preguntes

test, o de respostes curtes o d'omplir buits no poden evidentment ser tractades d'aquesta forma. Però, en canvi, sí que ho poden ser totes aquelles que impliquin **descriure, explicar, interpretar, relacionar** fets històrics o geogràfics.

I finalment, una observació. Hem de rebutjar l'obsessió que tots i totes tenim de controlar-ho tot. La llista de criteris hauria de permetre, a la llarga, una certa autonomia de part dels alumnes de la classe, la qual cosa permetria a l'ensenyant dedicar més temps als nois i noies que presenten més dificultats.

### Notes

<sup>1</sup> Un bon resum de l'avaluació formadora es troba a : NUNZIATI, G. (1990), "Pour construire un dispositif d'évaluation formative", *Cahiers Pédagogiques*, núm. 280, 47-64; i, entre nosaltres, ha estat difosa per J. JORBA i N. SANMARTÍ en: "L'avaluació: una peça clau del dispositiu pedagògic", *Guix*, núm. 182, 1992, i "La función pedagógica de la evaluación", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 20, 1993, 20-30.

<sup>2</sup> VESLIN, O. i J. (1992). *Corriger des copies*, Paris: Hachette Éducation; però també: VESLIN, J. (1988). "Quels textes scientifiques espère-t-on voir les élèves écrire?", *Aster*, núm. 6, pp. 91-127, i "De l'enseignant épistémologue à l'enfant épistémologue et retour", *Aster*, núm. 12, pp. 155-184.

## **Altres experiències**

## Ciutat i soroll

Anna I. Argilés i Palomo

Jaume Terrades ens deia ja fa uns anys que l'educació ambiental es caracteritza més per una manera de fer que per un índex temàtic (Terrades,1983).

Des d'aquest punt de vista, la pedagogia ambiental se'ns presenta com un eix transversal claríssim. Si bé el coneixement científic esdevé una eina que ens permet saber per aprendre a respectar, avui més que mai, aquest coneixement ha de ser interdisciplinari, sense que la interdisciplinarietat signifiqui una suma de coneixements des de les diferents assignatures, si no una complementarietat des de diferents punts de vista.

Avui en dia la preocupació pel medi ambient s'ha convertit en quelcom quotidià. Cal aprofitar aquesta oportunitat per despertar la curiositat de l'alumnat per què es faci preguntes sobre la realitat que l'envolta, i desenvolupi un esperit crític, fins i tot, antagònic. **L'Educació Ambiental, en última instància, buscarà un canvi d'actituds.** S'ha d'intentar formar per tal que el medi ambient pugui ser millorat (Colom,1989) (1). O, transformat.

### La ciutat com a medi

L'ús del medi com a centre d'interés, és a dir, de les ciutats o barris on viuen els alumnes, ens obre moltes possibilitats des de diferents punts de vista:

"... desde la Pedagogía, la educación ambiental es vista como la conjunción y coordinación de tres fases o etapas, tales como la educación sobre el medio (en referencia explícita a los contenidos), educación a través del medio (incidencia metodológica y mediadora) y, educación a favor del medio (mensaje axiológico y teleológico)." (Colom, 1989)

L'estudi del medi més proper, lluny de caure en un localisme conformista, ens ha de permetre motivar la presa de decisions per part de l'alumnat, sense oblidar un enfoc global i un esperit universalista. Però és evident que l'estudi del medi ens permetrà una major sensibilització i una més gran significació. Pel que fa a la qüestió metodològica, les possibilitats que se'ns presenten, són també més riques, i el que és més important, possibles!

1.- Dins del llibre de Sosa. Veure bibliografia.

A principis del segle XIX, el 3% de la població mundial vivia a les ciutats; l'any 2025, ho farà el 60% de la humanitat. Aquest fet mereix especial atenció per la quantitat de problemes que pot plantejar i que planteja als seus habitants.

L'educació ambiental ha de fer referència a aquest fet. El benestar de moltes persones dependrà, encara que sigui en una petita part, del que ara es faci. El repte que se'ns presenta als ensenyants no és petit.

La qualitat de vida de les nostres ciutats, està en perill. El desenvolupament econòmic actual, ens ha portat a un augment del consum d'energia que té importants impactes ambientals a més de provocar uns graus de desigualtat social cada cop més forts, i les metròpolis en són un clar exponent. (Fernández Duran, 1993)

Les ciutats s'estan desenvolupant amb un marcat caràcter potenciador del transport privat. Aquest fet té unes conseqüències nefastes pel medi ambient. Els vehicles suposen un element importantíssim de contaminació ambiental (1) i de deteriorament estètic, i provoquen un determinat ús de l'espai, cada cop més individualista (tancats en el nostre cotxe). Generen una mobilitat cada cop més immòbil (embús circulatori), i per solucionar-lo es fan més carreteres, que quedaran plenes al cap de poc temps.

El soroll, és ja avui en dia, un agent contaminat molt agressiu dins les nostres ciutats. Resulta difícil mantenir una conversa per segons quins carrers, ens obliga a tancar

les finestres, i ens tanca a nosaltres a casa nostra. On són les tertulies al carrer tant pròpies de la nostra cultura mediterrànea?

La proposta pedagògica que ve a continuació, vol ser un intent per intentar frenar la destrucció de la "vida" de les nostres ciutats, per desenmascarar el tipus de ciutat que s'amaga darrera del model de modernitat que se'ns ofereix.

### **Proposta pedagògica**

La idea parteix de fer un repàs dels diferents tipus de ciutats que al llarg de la Història, han anat surgint, però examinades des d'un punt de vista acústic. Es tracta d'analitzar com els diferents traçats urbans són producte d'una interacció entre espai i cultura.

Un cop s'arriba als nostres dies, s'analitza la ciutat actual i els seus problemes, fent especial incidència en el soroll com agent que contamina els seus espais tant públics com privats. En aquest apartat s'analitzen els diferents sistemes de transport amb els avantatges i inconvenients i la forma en què cada un d'ells determina

2.- La contaminació ambiental contempla no només la qualitat de l'aire, sinó també el soroll.

L'observació de la pròpia ciutat o barri és molt important, perquè ens permet significar els coneixements que es van introduint, i, al mateix temps, logra una implicació dels alumnes que es troben davant la necessitat de buscar solucions als problemes.

El soroll és un agent contaminat que, com cap altre, permet demostrar que les solucions o actuacions a nivell local, són efectives. Es a dir, que no valen excuses a l'hora d'emprendre accions.

Al final del tema, els alumnes fan una proposta de quina és la ciutat o barri que els agradaria per viure-hi. La comparació de la ciutat o barri ideal amb la realitat, els



permet de contrastar les diferències. Un cop han fet aquesta feina, es fan propostes d'actuació per aconseguir el que es vol.

Com a materials ens resultaran imprescindibles un plànol de les diferents ciutats que ens serviran per a fer l'estudi històric de l'urbanisme i un plànol de la pròpia ciutat.

Els mapes sònics o acústics són també tractats de forma especial.

Aquesta cartografia temàtica permet als alumnes construir les seves eines de treball a més de crear la necessitat d'aprendre i aplicar la tècnica necessària. La confecció dels mapes i/o plànols, es realitza en grup, i es valoren tant les feines manuals com les intel·lectuals, ja que la nota es posa a tot el grup.

La premsa, constitueix també, una eina imprescindible. El seu ús, familiaritza els alumnes amb aquest mitjà de comunicació i els fa partícips actius a l'aula, per què la persona que retalla una notícia la porta a classe i la comenta per a tots.

### **Bibliografia**

BALAGUER, Soletat: "Marina Mir o la pedagogia ambiental"

*A Crònica d'Ensenyament*, núm. 63, Febrer 1994.

FERNANDEZ DURAN, Ramón: *La explosión del desorden. La metrópoli como espacio de la crisis global*. Editorial Fundamentos, Madrid, 1993.

*Panorama*. Fundació "la Caixa", Març 1994.

*Panorama*. Fundació "la Caixa", Maig 1994.

TERRADAS, Jaume: "Concepte i objectius de l'educació ambiental". *Quadern d'ecologia aplicada*, nº 6, Barcelona, 1983.

TORRES SANTOME, Jurjo: "Contenidos interdisciplinares y relevantes". A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 225. Maig 1994.

CONSUL, Isidor: *Editorial de Crònica d'Ensenyament*, núm. 63. Febrer 1994

SOSA, Nicolás M. (Coord): *Educación ambiental, sujeto, entorno y sistema*. Amarú Ediciones, Salamanca, 1989

Crèdit variable interdisciplinari. *Examen al soroll*. Inèdit. Emilio Llorente i Anna I. Argilés

## El passat més recent

Benjamí Benedicto Badias

Molts dels nostres escolars, dins del sistema educatiu actual, abandonen les aules amb un desconeixement total del passat més proper i sense les eines bàsiques per analitzar el món que els envolta. L'extensió dels programes i potser una certa obsessió historicista per part dels professors ens han portat a *abandonar*, curs rera curs, l'estudi de la II República, de la Guerra Civil, del franquisme i de la transició democràtica, sent aquesta evidentment, la història que més entronca amb la nostra situació actual. A més, tots hem sentit les queixes dels alumnes perquè mai s'arriba a veure la història contemporània. Així, s'entén com es poden realitzar programes televisius en què una enquesta als estudiants universitaris sobre qui era Franco? o qui era Tarradellas? dóna resultats escandalosos i posa en qüestió la nostra feina com a professionals de l'ensenyament de la història.

Com a producte de la reflexió sobre aquests fets els professors Margarita Garcia i Benjamí Benedicto, de l'IB Jaume Balmes, vam optar per trencar amb la marxa habitual d'impartir el curs d'Història d'Espanya de tercer de BUP de la manera següent: continuar amb la cronologia ortodoxa a les hores A, estudiant la història fins al 1931, i dedicar totes les hores B del curs a una altra història, la del passat més recent, la de 1931 fins al món actual. Però el projecte, posat en pràctica els últims tres cursos, no es va quedar aquí, sinó que es fa aprofitar aquest curs autònom, amb una mitjana de 17 alumnes per classe, per dur a terme, tant com fou possible, investigacions, recerques, experimentacions i altres activitats gens corrents que el tema ens oferia. D'aquesta manera, a partir d'una programació en què quedava clar que l'objectiu bàsic era que l'alumnat tingués coneixement de l'evolució històrica espanyola dels últims seixanta anys, això es podia realitzar no només mitjançant unes classes magistrals i uns exercicis en el llibre de text, sinó també fent una munió d'activitats força diferents, canalitzades a partir dels procediments següents:

- Identificació de conceptes a partir de la lectura de textos.

- Obtenció d'informació a partir de documentals i pel·lícules.
- Elaboració i interpretació d'enquestes, entrevistes i qüestionaris, i amb el recurs de fonts orals d'informació.
- Identificació de relacions de causa-efecte i de causalitat històrica en un fet determinat.
- Utilització de fonts i documents de caràcter primari per treure conclusions sobre un fet o una època.
- Elaboració d'esquemes cronològics sobre el període 1931-39 i sobre el franquisme.
- Ús adequat de la premsa diària com a font d'informació.
- Obtenció d'informació a partir de la catalogació de fotografies de l'època.
- Elaboració de treballs monogràfics sobre algun tema concret del franquisme.
- Participació en debats amb la presentació de conclusions sobre un treball fet o sobre una argumentació respecte als fets estudiats.
- Elaboració d'una síntesi sobre un període a partir d'una conferència o diverses xerrades sobre el tema.
- Lectura i interpretació d'estadístiques i gràfiques sobre l'evolució econòmica del franquisme.

Tots aquests procediments han comportat haver de dedicar les sessions de classe a la visualització de pel·lícules (hi ha una filmografia important sobre el tema) i documentals, a l'anàlisi dels textos escolars del franquisme, a l'assistència a exposicions i conferències, a l'estudi dels diaris de l'època franquista, a la preparació d'enquestes d'història oral i, així, fins a un ampli ventall de possibilitats. S'ha de dir que la majoria no són cap novetat en el món de l'ensenyament de la història. En tot cas, passem ara a explicar aquelles activitats que, o bé tenen un caràcter de certa innovació experimental, o bé han donat uns resultats d'investigació i aprenentatge força positius.

#### **Anàlisi dels textos escolars del franquisme**

A partir d'una petita col·lecció de llibres orientats a l'educació i datats entre 1939 i 1975, aconseguits a la biblioteca del centre, per donacions personals o per aportacions

d'alguns pares d'alumnes, l'activitat consisteix a fer una ressenya d'aquestes obres. En principi es tractava de llibres d'història i s'havia de descobrir com s'hi tractaven els temes prèviament impartits a les hores A: la prehistòria, Roma, els visigots, els musulmans, la reconquesta, els Reis Catòlics, l'Imperi, la decadència, el segle XVIII i la història contemporània. El resultat va ser el descobriment d'una història manipulada amb unes pretensions polítiques clarament definides. Als treballs els alumnes han escrit: "aquest llibre és d'una subjectivitat tant notable com escandalosa, arribant a extrems com la no menció d'Azaña, Clarís, Casanovas o el paper dels anglesos en la Guerra del Francès, o dir la falsetat que Franco organitzà l'*Alzamiento*"; "es parla llarg i extens de la religió cristiana i els seus sants i de la musulmana com una religió de salvatges que van tiranitzar mitja Espanya durant 800 anys!"; "aquest llibre té la finalitat de reflectir que la història d'Espanya abans de Franco era un desastre, però que a partir de la seva pujada al poder tot funcionà millor. És l'ús de la història per justificar un present."; "abans de començar la història d'Espanya expliquen la història bíblica com si fossin els precedents de la història del món. Després trobem: "los romanos nos enseñaron muchas cosas de cultura, construcción,...", com si nosaltres o els espanyols ja haguéssim estat des del primer dia de la història aquí".

Vam comprovar que podíem ampliar la xarxa d'investigació a altres matèries d'aprenentatge, com ara l'economia domèstica amb la qual descobrien el paper de la dona en el franquisme (ja a la portada del llibre hi ha dibuixades una casa, una escombra i una galleda) i arribaven a la conclusió que la situació actual és fruit d'un llarg passat de marginació de la dona. També s'han analitzat diferents llibres de literatura espanyola, en els quals s'ha pogut esbrinar el tractament a la llengua catalana, gallega o basca (aquesta última de vegades s'omet o se'n diu que "aún se habla en algunos caserios"). Quant a l'assignatura de Geografia, van comprovar l'existència d'una artificial Regió de l'Ebre ("Huesca, Lérida y Zaragoza") i fins i tot a l'assignatura de Matemàtiques els problemes recordaven constantment la importància de l'Església: "Luisito, al salir de misa, da cinco céntimos a tres pobres, si tenía una peseta ¿cuánto le queda?". La ideologia imperant era present a tot l'ensenyament.

Tots aquests tipus d'exercicis han servit als alumnes per posar-los en pràctica, aprofundir en els coneixements adquirits i a més de fomentar en ells un esperit crític, en comptes de la passivitat d'assimilació de continguts. De fet, han descobert quelcom que hauria de ser tan obvi com que la història sabuda és una història viva que es pot contraposar a altres interpretacions donades: a qui sap, no l'enganyen.

### **Fons d'història oral**

L'activitat consisteix en el fet que cada alumne ha de realitzar dues entrevistes: a un home i a una dona nascuts abans de 1925. Generalment amb la família en tenien prou. En una classe anterior s'havien debatut quines eren les preguntes més interessants que podien realitzar, de tal manera que tots els alumnes portaven les quinze mateixes preguntes per als entrevistats i després podíem tabular els resultats en posar-los en comú a la classe i podíem fer generalitzacions sobre el que pensa la gent gran del transcurs d'una història que és la seva i de la qual han estat sovint protagonistes. Les preguntes eren sobre els recors de la dictadura de Primo de Rivera, la República, la Guerra Civil, la postguerra, la transició democràtica, el nivell de vida quan eren joves, les possibilitats laborals, l'evolució de la moral, les relacions nois-noies a la seva època, el temps d'oci, el primer cotxe, el viatge de noces, els ídols musicals i esportius, la dieta dels anys quaranta, el tractament de la llengua catalana, la consciència d'oposició al franquisme, etc. El resultat d'aquesta recerca, després de tres anys, és que tenim un fons d'història oral immens de gent de l'Eixample, més de quatre-centes entrevistes<sup>1</sup>. D'altra banda, els alumnes han pogut entendre millor aquesta part de la història viva i gaudir d'una activitat tan fascinant com descobrir la història de la família, sovint arraconada pel jovent actual, amb una sensibilitat històrica escassa fruit del temps present, del qual de vegades s'ha dit que pateix una amnèsia col·lectiva. Així, tenim històries de més de vuitanta combatents de la Guerra en tots dos bàndols o d'una besàvia que encara recorda com es cremaven les esglésies a la Setmana Tràgica, i hem arribat a conclusions com que el 70% dels entrevistats no canviaria aquell temps, quan eren joves, per l'actual, o que el 90% afirma l'existència de la persecució de la llengua catalana al franquisme, etc.

### **Anàlisi dels diaris de l'època franquista**

L'exercici consisteix a analitzar entre tots els alumnes un diari sencer d'un dia, triat a l'atzar. La investigació comporta diferenciar les parts del diari (notícies internacionals, estatals, catalanes, locals, economia, societat, cultura, esports, publicitat i espectacles), fer-ne un resum, buscar-hi la possible subjectivitat, comparar-ho amb l'actualitat i debatre-ho a classe. Així van descobrir coses tan sorprenents per ells com que en un diari de només fa vint anys es venien els pisos a Barcelona a una mitjana de 100.000 pessetes, el diari en costava 4, hi havia 20 fulls de demandes laborals poc qualificades, hi havia dos canals de TV, un de només tres hores diàries d'emissió i sovint amb documentals, 150 cinemes, –la majoria de reestrena amb pel·lícules de l'oest, de romans o de Tarzan–, s'oferien molts terrenys per a la construcció de segones residències a la rodalia de Barcelona, però hi havia problemes de serveis socials, amb escoles de barracons i hospitals mai acabats a suburbis de Terrassa, Badalona o Cornellà, o que, amb tot un Barça-Espanyol de futbol, quasi no hi havia comentaris al diari i, a més, no eren gaire espectaculars. En resum, l'activitat no només ha servit perquè sàpiguin algunes coses del passat més recent, sinó per fer un treball de deducció de les causes que hi ha darrera les notícies, la ideologia implícita, i perquè prenguin consciència de les diferències i similituds amb la situació actual.

### **Exposició d'objectes del període franquista**

Un any, de cara a la Setmana Cultural que es realitza a l'abril a l'Institut, se'ls va ocórrer organitzar una exposició de tot tipus de materials, amb una única delimitació: havien d'estar datats entre 1939 i 1975. Es van dedicar a buscar *antiguitats* per casa seva i pel centre. El resultat va ser una mica calaix de sastre perquè es trobaven des dels llibres de text fins a pòsters o pamflets de l'oposició, passant per quaderns de deures, exàmens, brodat, butlletins de notes amb himnes patriòtics, discos, roba esportiva de la Secció Femenina, pantalons acampanats, segells, monedes, llumins del *Segundo Año de la Victoria*, etc. En tot cas, el treball fou engrescador i tot aquell

material divers va haver de ser qualificat, de tal manera que el procés d'aprenentatge històric romaní inherent a l'activitat.

### **Treballs monogràfics**

Al marge de les activitats realitzades a les classes, durant tres mesos havien d'investigar un aspecte concret i detallat d'alguna qüestió del passat més recent. La llista d'investigacions realitzades és la següent:

- L'Institut Balmes durant el franquisme
- El carrer de Pau Claris els últims cinquanta anys
- Història del cinema franquista
- La televisió catalana
- La censura i els mitjans de comunicació
- L'any que vàrem néixer<sup>2</sup>
- El creixement barceloní
- La vaga de tramvies
- Història del Barça
- Història de l'Espanyol
- Història del Joventut de Badalona
- L'atletisme al franquisme
- L'Estadi Olímpic
- Els emigrants
- Història del rock espanyol
- L'atemptat de Carrero Blanco
- L'assassinat de Puig Antich
- Els camps de concentració a l'Espanya de Franco
- L'actitud de l'Església
- Evolució de la universitat
- Evolució dels noms dels carrers de Barcelona
- Els inicis del turisme
- El 600



- Les motos catalanes
- Els espanyols republicans als camps nazis
- Els maquis catalans
- La UCD
- El 23-F
- Assalt al Banc Central
- La indústria tèxtil, 1950-1990
- Història d'ETA
- L'independentisme català
- El PSUC a l'oposició
- Història d'ETA
- Josep Tarradellas

Els resultats han estat desiguals, des de complir l'expedient amb bibliografia bàsica fins a treballs d'investigació molt lloables i amb un interès notable per descobrir el passat, que sovint no han quedat satisfets estudiant les fonts secundàries, sinó que han fet una recerca directa, fent entrevistes i enquestes pels carrers, buscant documents originals i cintes de vídeo o programant conferències o xerrades amb persones implicades en fets històrics. D'aquesta manera han viscut una passió pel que ha estat aquest país els últims cinquanta anys i han arribat a entrevistar un segrestador del Banc Central, rockers o futbolistes històrics, capellans de l'oposició, guerrillers antifranquistes o republicans amb experiència en camps d'extermini nazi<sup>3</sup>, etc.

#### **Consideracions finals**

Més de forma empírica, *a posteriori*, que amb una teorització apriorística, la programació d'aquest *passat més recent* s'ha anat confeccionant. És en l'experiència quotidiana on s'han anat veient els elements a favor i en contra d'aquest tipus d'experimentacions. Cal dir, d'entrada, que per al professor la major gratificació de la feina feixuga i gratuïta realitzada ha estat la resposta de l'alumnat, l'interès mostrat per la gran majoria que queda plasmat en l'enorme qualitat i quantitat dels treballs

realitzats. També és cert que el fet que una feina agradi als estudiants no és, de cap manera, raó suficient per haver-la de realitzar. Tampoc no és una circumstància única d'aquesta experiència la motivació o l'engrescament col·lectiu, però sí que ha estat un punt de partença vàlid de cara a assolir uns resultats finals positius.

S'ha de dir que existeix una història propera, viva, que les noves generacions han de saber i, com a mètode, han d'investigar, no només pel fet que s'interessin pel seu passat més immediat o perquè això els servirà per entendre el seu present, sinó també per fer desaparèixer entre tots aquesta *amnèsia col·lectiva*. I aquí els professionals de l'ensenyament tenim una responsabilitat: que se sàpiga i es divulgui com fou la transició, què va ser el franquisme o què va passar als camps d'extermini nazis és d'una transcendència vital en el temps present, quan ja hi ha alumnes que declaren que el 23-F és una marca d'avions<sup>4</sup>.

### Notes

<sup>1</sup> Cal dir que no és la primera iniciativa d'aquest tipus realitzada a partir d'instituts. Existeix el precent de l'IB Vila de Gràcia que ha estat el promotor de 'Arxiu d'Història Oral Mercè Rodoreda.

<sup>2</sup> Inspirat en el treball de la professora Josepa BALLBÉ LLONCH *L'any que vàrem néixer a V Trobada de Seminaris de Geografia i Història d'Ensenyament Secundari*, ICE, 1992, pàg. 188-195.

<sup>3</sup> Cal agrair profundament l'ajuda de *La Amical de Mathausen*.

<sup>4</sup> Vegeu *El Periódico*, diumenge, 27 de febrer de 1994, pàg. 15.

### **D'una manera ràpida, ciències socials per a què?**

En l'ordenament educatiu sorgit de la reforma de l'any 70 l'assignatura de Geografia i Història aplicada a BUP i COU i, d'altra banda, l'assignatura de Formació Humanística en el que va representar la formació professional, adquirien un caràcter de socialització dels nostres estudiants en el món en què vivien. Cal assenyalar que mentre la geografia i la història tenen una dimensió en un procés d'ensenyament més integrador per donar una formació de cara a la universitat, la Formació Humanística, amb la introducció d'elements com psicologia, sociologia i art, intenta donar una visió més àmplia del que ha de ser el món del treball i la seva dimensió social.

D'alguna manera se superaven moltes visions, com la culturalista: adquisició d'uns coneixements per saber, i se situava als alumnes en el camí d'interpretar millor el món en què es troben, introduint aspectes de participació, sobretot a partir de la transició democràtica.

L'esforç del professorat, que imprimí caràcter a aquests ensenyaments, fou important, amb l'enfocament d'elements que avui anomenem procedimentals, com el comentari de text, els mitjans audiovisuals, la confecció de treballs, i altres. També haurem de plantejar-nos tot el treball i les aportacions del coneixement del medi immediat: aplicacions a estudis i descoberta de l'entorn local i comarcal.

En definitiva, el professorat, portant més lluny la seva tasca, es proposà la superació d'esquemes culturalistes i memorístics –el que diem sempre de la llista dels reis gods–, i es plantejà d'una forma seriosa la comprensió més a fons dels mecanismes de funcionament de les societats humanes a través del temps i a vegades d'una manera crítica.

Amb l'experimentació de la Reforma que s'està implantant, podem observar el plantejament del concepte de ciències socials que es desenvolupa a l'EGB i a l'ensenyament secundari obligatori en un sentit molt més ampli que el d'una pura història general, una història nacional o uns conceptes purs i aïllats de geografia, psicologia, art, etc.

D'una banda se'ns proposa un marc més ampli de coneixements: "Los contenidos formativos más tradicionales en el ámbito del conocimiento de la sociedad han sido los de la Historia y la Geografía. Estas dos disciplinas destacan, no sólo por su mayor antigüedad académica y tradición educativa, sino también por el hecho de ser las ciencias que consideran la realidad humana y social desde una perspectiva más global e integradora. Con todo, en la formación de los jóvenes hay contenidos básicos que esas dos ciencias no pueden cubrir por sí solas de forma satisfactoria, por lo que esta área ha de nutrirse de otras disciplinas, como son Sociología, Antropología, Economía, Historia del Arte, Ecología, etc.", (Reial Decret 1345/1991, de 6 de setembre, annex).

D'una altra banda s'accentua d'una manera considerable la importància i el caràcter dels procediments en les ciències socials, seguint la proposta més destacada de la Reforma: "El proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, asegurando que pueden ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno los necesite. Por aprendizaje funcional se entiende no sólo la posible aplicación práctica del conocimiento adquirido, sino también y sobre todo el hecho de que los contenidos sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para enfrentarse con éxito a la adquisición de otros contenidos", (Reial Decret 1345/1991, de 6 de setembre, annex). Amb això veiem que es va més lluny en el paper que han de jugar els procediments en i de les ciències socials. Així, per exemple, i d'una manera més clara: "Val a dir que és a partir dels nuclis de procediments on es fonamenten les principals aportacions de l'àrea a la formació professional de base. Alguns dels continguts procedimentals de l'àrea constitueixen una part comuna d'indiscutible interès per a la incorporació de l'alumne/a al món professional. En destaquem els procediments pel que fa a l'obtenció d'informació, la comunicació, com també els registres més específics en

l'orientació en l'espai...". *Àrea de ciències socials: currículum-educació secundària obligatòria. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, maig de 1993, pàg. 40.*

També hi ha un altre aspecte que, en el terreny de les ciències socials, cobra una dimensió més àmplia en la línia de destacar unes actituds de participació social, i de respecte a les altres opinions amb valors com la solidaritat, la convivència en la pluralitat, etc., i les normes que se'n desprenen.

Com podem observar, la Reforma pot ser un salt qualitatiu en molts aspectes en la forma de treballar del professor i en el procés d'aprenentatge de la joventut, amb la utilització creixent de recursos procedimentals: eixos cronològics, utilització d'una brúixola en un moment determinat, visionament d'un vídeo de suport o d'unes diapositives per a l'art, etc. També podem dir que hi ha un altre tipus de procediments que podem emprar i que poden ser determinants en diverses activitats per a un aprenentatge futur: comentari de textos, confecció de treballs, bibliografies, lectura de plànols, d'un anunci publicitari, d'un edifici, etc; fins i tot els podem considerar importants per anar adquirint altres coneixements i per a una aplicació professional, com hem vist en el Reial Decret al qual hem fet referència o en el currículum del Departament d'Ensenyament, al qual també ens hem referit.

De tota manera, podem veure com els mateixos *procediments* que empren les ciències socials i tot el desenvolupament i aplicació que van adquirint cada dia són molt més importants en una societat en procés de terciarització creixent i accentuada, com la nostra. Els mètodes de les ciències socials s'han de tenir cada vegada més en compte, no solament en el procés d'aprenentatge i per al procés d'aprenentatge futur d'uns coneixements o una aplicació instrumental en un moment determinat i en una activitat laboral, sinó també com a procediments que cal adquirir com si fossin autèntics fets, conceptes i sistemes conceptuals aplicables directament al món del treball: concretar la forma de confegir un qüestionari temàtic o una enquesta en funció d'una demanda, saber elaborar una cronologia sobre uns fets i la seva relació, elements per a l'objectivització d'un conflicte, sistemes per analitzar un esquema o organització d'una empresa o conjuntura, maneres d'obtenir dades i informació

sobre un fet i com processar-les per tal d'obtenir un producte i, en general, molts altres procediments i mètodes de les ciències socials, aplicables en molts àmbits del món del treball, fins i tot la funció d'un sindicat.

### **Emmarcament de l'activitat**

Des de fa uns quants anys, en diversos centres es fan EATP, treballs i crèdits variables a l'entorn de la premsa. Aquestes activitats han pivotat, a grans trets, a l'entorn de dues finalitats: d'una banda, buscant un coneixement més a fons de la premsa, valorant la seva funció social i fent una aproximació al llenguatge periodístic; i de l'altra, com un mitjà per tal d'obtenir una informació i il·lustrar un tema d'estudi.

Sense deixar de banda aquestes experiències i integrant-les, veiem com, d'entrada, es pot desenvolupar una autèntica tasca d'aprenentatge de maneres de treballar, sobretot en equip, a l'aula i forma de 'aula. De la utilització de diversos diaris i es pot passar a l'elaboració de resums, comentaris, anàlisi de l'estructura de la informació i els seus nivells, contrastació d'informacions sobre un tema, etc. Les experiències són nombroses i es poden buscar diversos resultats. Però el que a nosaltres ens interessa de l'activitat és la dimensió professional dels dossiers de premsa i el que comporta de documentalisme: arxivística i sobretot treball de biblioteca i de documentació en el món de l'empresa, camí cap al món de la comunicació i la informació, i, fins i tot, que en un moment determinat un auxiliar administratiu tingui una base sobre el tractament de la informació i la documentació. I això cal practicar-ho.

Després d'aquests aspectes s'han de tenir en compte els temes que serveixen de base per a la realització d'aquest tipus d'activitat. Aquests ens vénen donats per la mateixa premsa: els fets de cada dia, de l'actualitat.

Ja l'obtenció d'una informació diària en un temps determinat porta implícita una perspectiva temporal i precisa, un tema amb dimensions econòmiques, polítiques, antropològiques, espaials, etc. El tema en si pot concretar –o bé nosaltres podem

concretar– les diverses implicacions de les diferents manifestacions de les ciències socials. Alhora, el tema té la seva perspectiva històrica. Evidentment, el tipus d'implicacions està en funció del tema que es tria a la classe, amb l'orientació del professor o en funció dels interessos dels alumnes. És per aquesta raó que tot seguit ens estímem més exposar alguna experiència.

#### **Curs 1991-92 a l'Institut de Batxillerat Pau Casals de Badalona**

El marc en què es va desenvolupar l'activitat fou l'assignatura d'Història de tercer de batxillerat, en l'espai de temps que ens oferien les hores B (una hora setmanal).

L'objectiu que m'havia traçat aquell curs en el desenvolupament de l'assignatura era bàsicament donar una visió linial i sintètica de l'evolució de la història d'Espanya des de la prehistòria fins ara, amb el procés d'integració de la CEE. S'havien de tenir clars els fenòmens que, al llarg del temps, han configurat l'actual Estat espanyol, els processos latents en la seva configuració i la integració europea.

Un tema d'actualitat aquella tardor eren les qüestions debatudes al Parlament de Catalunya sobre la problemàtica autonòmica, amb les diverses posicions representades, i un altre tema important era la propera reunió de Maastricht. Considerava important que els alumnes, al final de curs, tinguessin una visió d'aquests dos aspectes. Succeïa que també aquella tardor hi havia el tema de la descomposició de la URSS en marxa. La independència de les repúbliques del Bàltic i la formació de la CEI esdevenien fets de fons que feien pensar si en un moment d'integració política i econòmica de territoris eren normals processos d'autodeterminació com els que es manifestaven al nostre continent, atès que se n'advertien els primers símptomes clars a Iugoslàvia i Txecoslovàquia. El tema podia oferir elements de discussió i motivació per fer un treball i fins i tot un debat a fi de curs.

### **Mecànica de treball**

Després que els alumnes han comprat el diari els primers dies, els alumnes han de precisar les notícies de més actualitat. La classe va poder veure, no solament consultant l'interior dels diaris, sinó amb una simple anàlisi de les portades, que diversos mitjans coincidien en el fet que les notícies més importants, els temes d'actualitat, eren l'autonomia de Catalunya, Maastricht i la descomposició de la Unió Soviètica.

### **Introducció del documentalisme**

Vaig plantejar què era el documentalisme i una visió del sistema d'obtenció de la informació que moltes empreses utilitzen, que consisteix en la confecció de dossiers de premsa per servir altres empreses, institucions, organitzacions, etc.

### **Periodització i activitats**

Vaig proposar seguir, durant els dos primers trimestres, el sistema de buidatge de la informació dels diaris i la confecció d'un dossier de premsa sobre els temes assenyalats, de la manera com ho faria una empresa de documentació per tal de garantir una informació: formació d'equips de tres a quatre alumnes per a diferents mitjans de comunicació, adquisició de la premsa, selecció de tots els articles referents als temes, organització dels diferents tipus d'articles i configuració d'una maqueta del dossier.

D'altra banda, a més de la confecció del dossier de premsa d'una forma dirigida a classe, els alumnes havien de buscar, en l'assignatura d'Història, els elements que podien influir en el tema de l'autonomia de Catalunya i, a partir primer d'una enciclopèdia –cercant definicions– i després d'històries generals a la biblioteca de l'Institut i en una altra del barri, havien de trobar els antecedents històrics del present de la CEE i de la Unió Soviètica.



Per tant, les hores B dels dos primers trimestres es dedicaren al seguiment i a la selecció de la informació, al seguiment de les activitats a les biblioteques i, lògicament, a anar donant una informació instrumental sobre:

- L'estructura formal del dossier: portada, pàgines, ordre en cada pàgina i titulars; i sobre l'estructura del contingut: seccions.

- Tipologia dels articles: informatius, comentari, reportatge, article d'opinió, editorial, etc. i el seu sentit social.

- Tipus de demandes d'un dossier de premsa i precisió d'una fitxa tècnica del dossier que fèiem.

- Elements d'una maqueta d'un dossier i normes de presentació del dossier, tal com ho fan les empreses que es dediquen a aquesta activitat.

- Recerca bibliogràfica: diversos tipus de fitxes, índex temàtic i d'autors.

- Presentació de la bibliografia.

- Lectura i comentari dirigits dels diversos tipus d'articles.

- Relació entre un article purament informatiu i un editorial i/o un article d'opinió i un comentari.

- Realització d'un informe trimestral sobre el tema, cada equip sobre el mitjà amb què treballa.

- Contrastació de la informació en els diversos mitjans.

El tercer trimestre, a les hores B, s'enfocà la confecció del treball per equips i l'estructuració d'un dossier de diferents mitjans entre tots els equips de la classe. També es prepararà el debat.

El treball es feia a classe, perquè els alumnes mostraren problemes per reunir-se fora d'hores lectives i també per tal d'aclarir dubtes i alhora anar fent una orientació i un seguiment per obtenir un bon resultat.

### **Avaluació**

En l'aspecte avaluatiu es tenien en compte les notes dels informes trimestrals confeïts a partir de les informacions que s'anaven acumulant i, el tercer trimestre, la nota del dossier i la nota del treball. Finalment, es posava una nota individual segons la participació en el debat. Aquestes puntuacions feien mitjana amb les notes de les proves que es realitzaven en el transcurs de l'assignatura a les hores A. La nota final provenia de totes les notes que s'havien acumulat al llarg del curs.

### **Plantejaments fets pels alumnes**

Els alumnes consideren l'activitat d'entrada, encara que posaren alguns inconvenients, com ara dificultats de trobar-se fora de l'Institut, pels horaris i el domicili de cadascú; consideraren important la despesa en la compra del diari; en algunes ocasions, algun membre d'un equip deixava de participar o de comprar el diari el dia que li tocava; la nota de l'equip a vegades es considerava massa bona per a alguns membres i baixa per a d'altres. Quant a cercar la perspectiva històrica, sobretot de la CEE, s'havien trobat amb dificultats per trobar una informació de síntesi.

### **Valoració de l'activitat**

El resultat fou apreciable. El dossier presentava les mancances de pràctica, la novetat, amb problemes de falta d'alguna informació, col·locació d'un article d'un altre tema, problemes d'emmarcament dels retalls de diaris, situació de dates i ordre en el dossier.

Els informes trimestrals i la part d'actualitat del treball adquirien un caràcter una mica crític. La perspectiva històrica dels temes fou un resum d'alguns manuals

d'història general i fou difícil la relació entre la situació actual i la perspectiva històrica. Això resultà difícil per als alumnes, de fet, tampoc es podia ser exigent i, en definitiva, s'havia assolit certa profunditat en els treballs, en la documentació dels alumnes i en els arguments emprats en el debat.

#### **Curs 1992-93 a l'Institut de Formació Professional Badalona I de la Pineda**

Abans de començar el curs ens reunírem els membres de l'àrea d'Humanística per tal de planificar cursos i concretar les assignatures. Algun membre de l'àrea suggerí la possibilitat de plantejar una assignatura en el segon cicle sobre el món actual. Davant d'això, em vingué a la memòria l'activitat realitzada el curs anterior a l'Institut de Batxillerat Pau Casals.

Ara bé, mentre que l'activitat del curs anterior havia girat a l'entorn d'una assignatura d'Història i d'una pregunta concreta de reflexió sobre l'actualitat a partir de la mateixa assignatura, aquí ens plantejàvem el món actual, d'entrada no sense algunes dificultats. Davant d'això vaig proposar als companys de l'àrea d'enfocar l'assignatura amb un caràcter més procedimental i agafar un tema concret de l'actualitat. A més, havia de fer l'assignatura de tercer i quart per a administratius, i vaig pensar que una activitat com l'assajada a l'entorn del documentalisme era aportar una experiència d'aprenentatge en la qual els alumnes es podien trobar involucrats en un futur. Havia de quedar molt clar per als alumnes que aquesta activitat tenia una connotació professional important.

#### **Primer trimestre**

A partir d'una visió de com hi ha fets d'actualitat aparentment llunyans que ens afecten i decisions que repercuteixen en la nostra vida quotidiana –disminució de la despesa pública acordada a Maastricht, per exemple– vaig plantejar el documentalisme i l'existència d'empreses que es dediquen a recollir informacions de la premsa i els mitjans audiovisuals per fornir informació concreta a un públic que

participa en fets, situacions, decisions, etc., de l'actualitat o que es veu afectat per aquests.

Vaig fer portar el diari, individualment, i es va veure què és un diari formalment i des de l'òptica del contingut: una notícia a la portada i la seva repercussió a l'interior, i una notícia d'actualitat durant uns dies –seguiment–. Es veu que hi ha un tema que serà d'actualitat: les eleccions als Estats Units.

Seguidament es formen equips, com l'any anterior, i cada equip compra un diari diferent els dies anteriors a les eleccions i en el transcurs de tota la campanya electoral.

El treball a classe consisteix bàsicament en l'activitat de lectura formal i de contingut de la informació i en la relació d'aquesta informació, amb els mateixos criteris de l'any anterior. Sorgeixen aspectes de la campanya i temes que es poden anar apuntant de cara a l'informe. Altres activitats són l'anàlisi del desplegament del mitjà per tal de cobrir la notícia: redacció, agències, corresponents, enviats, ...; l'elaboració d'una fitxa tècnica sobre les característiques del dossier i, finalment, l'elaboració del dossier a partir de les normes que ja s'han anat apuntant des de la fitxa tècnica.

### **Segon trimestre**

L'activitat central del segon trimestre és, bàsicament, la de l'elaboració de l'informe sobre les eleccions a la presidència dels EUA. En aquesta activitat es recupera el dossier i el material de les anàlisis realitzades el primer trimestre. Cada equip fa el seu informe i es presenta la fitxa tècnica, el desplegament del mitjà, el posicionament del mitjà davant dels resultats electorals i, finalment, un informe de com s'han desenvolupat les eleccions i dels resultats, no gaire extens per tal de forçar la síntesi.

Un altre dels centres d'atenció que es desenvolupà en el transcurs del segon trimestre fou la valoració del dossier com un valor de canvi, com un producte susceptible de situar-se en el mercat.

Així, vaig portar per fer una explicació de com funciona un centre de documentació una persona que en dirigeix un i que no n'és propietària ni accionista. Els objectius de l'explicació eren: funcionament, paper del periodista, del sociòleg i dels especialistes col·laboradors d'un centre de documentació, paper de l'auxiliar administratiu i, finalment, el mercat, o sigui, a qui proporciona informació, per què aquesta informació d'un centre de documentació i, sobretot, què demana un client a un centre de documentació en l'àmbit de la premsa escrita. Aquesta activitat s'intenta fer fora de l'aula, en un altre ambient.

Finalment, amb els alumnes es va valorar el tipus de demanda fet en el dossier de les eleccions presidencials als EUA i se'n va simular una comercialització: oferiment del dossier a empreses, organitzacions polítiques i institucions de Badalona al preu de cost, evidentment. Aquesta activitat comportà l'elaboració d'una llista de possibles clients, correspondència... Hem de dir que el dossier fou adquirit per una organització política local, i a més, la biblioteca del centre ens el va demanar.

### **El darrer trimestre**

Els darrers mesos del curs els vaig enfocar més aviat a fer un repàs de totes les activitats realitzades en el transcurs del primer i segon trimestre i una síntesi o valoració de quins resultats s'havien obtingut. L'elaboració d'un altre dossier i la corresponent fitxa tècnica, desplegament del mitjà, posicionament del mitjà i informe.

### **Avaluació**

L'avaluació fou grupal, per equips, i la nota igual per a cada membre de l'equip, tal i com s'havia especificat a començament de curs.

La nota del dossier fou el resultat de diversos aspectes: puntualitat en l'entrega del dossier, nota de la maqueta i de la participació a classe. Cadascun dels treballs que

vaig demanar tenia una nota: la fitxa tècnica, el desplegament del mitjà, el posicionament del mitjà i l'informe. Després es feia la mitjana de totes les notes.

Cal assenyalar que l'assistència, la puntualitat i la participació tingueren repercussió en la nota. El tercer trimestre un equip no presentà el treball el dia assenyalat i faltà successivament a classe sense justificació. Aquest equip suspengué i se li va fer una recuperació a base d'un qüestionari sobre aspectes desenvolupats en el transcurs del primer i del segon trimestre.

#### **Valoració de l'activitat**

Cal assenyalar que els resultats acadèmics, pel que fa al dossier, van ser més o menys iguals que l'any anterior i, pel que fa als treballs del segon trimestre, acceptables, i fins i tot amb algun plantejament econòmic i sociològic a més de les exposicions del desenvolupament de la campanya i els seus resultats.

#### **Plantejaments fets pels alumnes**

En general, trobem comentaris en la mateixa direcció que els plantejaments fets l'any anterior.

#### **Curs 1993-94 a l'Institut de Formació Professional Badalona I, La Pineda**

L'esquema i el desenvolupament de l'assignatura aquest curs han tingut la mateixa direcció del curs 1992-93. S'ha desenvolupat amb alumnes de quart d'administratiu. El tema triat, el primer trimestre, ha estat el medi ambient, en un moment en què la Generalitat impulsa una campanya sobre les depuradores. El seguiment del tema ha estat d'aproximadament deu dies.

Aquest curs, però, tot i que hem tornat a portar una persona d'un centre de documentació amb els mateixos objectius que el proppassat curs, en lloc de plantejar

la comercialització del dossier i tot el que comporta ens hem estimat més enfocar altres punts.

Primer, que els diferents equips d'alumnes facin un buidatge de tota la bibliografia sobre medi ambient de les diverses biblioteques públiques de Badalona, inclosa la de l'Institut.

Segon, que cada un dels equips faci un treball més a fons sobre diversos aspectes del medi ambient relacionats amb les ciències socials, a més de l'informe del dossier, la fitxa tècnica del dossier, el desplegament del mitjà i el posicionament del mitjà.

També hem considerat important introduir uns controls individuals per tal d'obtenir una nota de cada alumne, a més de la nota de l'equip. Aquests controls s'han fet demanant als alumnes que desenvolupin un aspecte tractat a classe, per exemple "Demanda d'un dossier de premsa a una empresa de documentació" i "Desenvolupa les implicacions que cregueu més importants de les ciències socials en el medi ambient".

#### **Algunes qüestions que cal tenir en compte**

Si bé ja hem argumentat les possibilitats d'aquest tipus d'activitats, l'assignatura sobta els alumnes, acostumats a les classes típiques.

La majoria de les vegades no l'entenen la dinàmica, perquè s'imaginin que la humanística és un desenvolupament geogràfic i històric. Per una altra banda, es pensen que el que es desenvolupa és molt evident i molt fàcil i no s'adonen de les dificultats que han d'anar superant, fet que repercuteix en el seu rendiment.

De fet, es prenen la confecció del dossier d'una manera mecànica i els costa moltíssim el treball que comporta l'anàlisi de les notícies, editorials, comentaris i, en definitiva, el treball de fer l'informe o veure les repercussions socials d'un tema com les eleccions als EUA o les relacions socials d'un tema com el medi ambient. De fet, el professor ha d'anar veient fins on pot arribar el nivell dels alumnes, sense pujar

el llistó, però intentant sempre de no quedar-se amb una activitat mecànica, fet que és fàcil que ocorri.

El treball en equip comporta problemes a l'aula, en l'aspecte de l'organització de l'espai, perquè facilita l'atomització de grups, un cert moviment a l'aula i el fet que es promoguin tertúlies sobre el cap de setmana o altres temes fora de l'activitat que estem realitzant. Haurem d'afegir el fet de la inconstància, a vegades, en la compra del diari i el fet que alguns alumnes no participen amb igual intensitat que altres dins d'un grup.

La participació que requereix l'assignatura dels alumnes és elevada en el sentit d'una posició activa i sobta que això no s'hagi aconseguit abans i com costa de posar en marxa en tots els aspectes.

Els alumnes sempre es queixen del pressupost que comporta la compra del diari, però se'ls ha de fer entendre que no tenen llibre de text i que, al cap i a la fi, el cost del dossier és inferior al d'un llibre. Així mateix, cal no perdre de vista que el treball de retallar les notícies i la confecció del dossier requereix un material, com ara tisores i pega de barra, que han de portar a classe. Pel que fa a les fotocòpies, pot ser una tasca facilitada pel centre i coordinada entre consergeria, un alumne per equip i el professor.

#### **En l'àmbit de l'àrea de ciències socials**

En l'àmbit de Geografia i Història, Formació Humanística o Ciències socials, l'activitat pot proporcionar bons resultats:

- En l'aspecte procedimental la base de treball és el diari.
- En l'aspecte procedimental i per a l'aprenentatge de l'obtenció d'informació, la classificació de la informació i la forma de plantejar l'anàlisi de la informació, establiria un altre nivell.



- En l'aspecte procedimental i orientatiu es plasmen activitats que són pròpies d'un marc ampli de professions, des de tasques que en un moment determinat pot desenvolupar un administratiu fins al periodisme, passant per biblioteconomia i documentalisme.

- Pel que fa als coneixements, s'assoleixen d'entrada elements procedimentals com els que ja hem vist.

- En el mateix terreny, també haurem de destacar l'obtenció de rudiments sobre la premsa escrita, tant a nivell formal com de continguts.

- També quant als coneixements haurem de parlar del fet que un tema d'actualitat es pot analitzar com a fenomen social concretant els diversos aspectes de les ciències socials que hi intervenen, com s'interrelaciona en un moment determinat un aspecte econòmic amb un altre geogràfic, per exemple. Podem plantejar també la dimensió històrica d'un tema determinat.

- Pel que fa als coneixements no podrem oblidar mai tenir present diversos mètodes com el de les ciències socials. Així per exemple en el tema del medi ambient, en l'elaboració dels treballs s'ha proposat als alumnes activitats com enquestes i en els mateixos treballs s'han exposat visions ecològiques, econòmiques, etc.

- Quant a actituds, valors i normes, l'activitat té en si una sèrie de connotacions: des d'unes actituds de disciplina en la compra del diari, el treball en equip i el que això comporta i la posició activa vers l'aprenentatge, fins a uns valors com ara la participació en la contrastació entre les posicions dels diferents mitjans o la participació en debats i en la seva preparació.

En general, aprendre a aprendre i inseriment social.

Volem afegir la necessitat que una àrea com ciències socials ha d'establir en el procés dels seus objectius terminals i si s'accepta la proposta de "Dossiers de premsa. El món actual" de situar el nivell i els objectius concrets de l'assignatura en el currículum de l'àrea i pot aportar al centre un mètode com el documentalisme, aplicable a molts d'altres àmbits de l'ensenyament. En aquest sentit, volem dir que un mètode d'elaboració de dossiers com el que es proposa pot ser útil a altres àrees.

Nosaltres proposem aquesta activitat, com veurem després, per al nivell de segon cicle de l'ESO o per a un primer de batxillerat humanístic.

### **Marc interdisciplinar**

Algú podrà suggerir que el treball dels alumnes amb la premsa té molt a veure amb l'àrea de lletres (llengües). També algú pot dir que un tema com el del medi ambient, per exemple, està íntimament relacionat amb altres assignatures, com ara Ciències Experimentals. I em sembla que aquest algú té raó. Depenent del nivell de coordinació i col.laboració entre àrees i departaments, en un moment determinat, els resultats poden ser més òptims.

### **Una fitxa de l'assignatura**

- Dossiers de premsa. El món actual
  
- Àrea de ciències socials, encara que en el seu vessant procedimental té relació amb llengua i pot aplicar-se a diversos nivells i matèries. Caldrà establir objectius.
  
- El tipus d'assignatura té un enfocament en què s'accentuen els coneixements procedimentals del documentalisme, la informació, l'anàlisi de la informació per tal d'establir un fenomen social, econòmic, polític, cultural, etc. També podem veure el seu caràcter espacial i històric.

- Els objectius se centren en el fet que els alumnes aprenguin a elaborar un dossier de premsa sobre un tema o una successió de notícies de la mateixa manera que ho fa una empresa de documentació de premsa. Que els alumnes sàpiguin treballar una bibliografia a la biblioteca de l'institut, barri o poble. Que sàpiguin elaborar un informe sobre el tema o els fets no gaire extens, per forçar la síntesi.

- Els continguts els podem plantejar d'una manera sintètica:

a) Coneixement formal del mitjà de premsa: portada, part superior de la pàgina esquerra, situació de la publicitat, titulars, subtitulars, etc. Coneixement del contingut: seccions, tipologia d'articles, etc. Coneixement social: fonts informatives i financeres de la premsa. Funció actual de la premsa.

b) Confecció d'un dossier de premsa, amb el seguiment d'una notícia, durant un temps, relacionada amb les ciències socials, seguint les pautes d'una empresa de documentalisme: demanda del dossier, característiques temàtiques i maqueta.

c) Confecció d'una bibliografia sobre el tema en qüestió en biblioteques: tipus de publicació, ordre temàtic i d'autors, fitxes bibliogràfiques. Com citar la bibliografia.

d) Confecció d'una fitxa tècnica d'un dossier, confecció d'una fitxa sobre el desplegament del mitjà en el seguiment d'una notícia, anàlisi del posicionament del mitjà si s'ha de destacar i fer un petit informe del tema a què dona lloc la notícia i el seu seguiment.

- Sugeriments i pautes de treball que proposem:

- Sempre la utilització del diari com a material amb el qual treballem.

- Concretar una notícia es pot fer fent comprar diverses capçaleres diferents, contrastar-les i veure la portada i les repercussions a l'interior durant alguns dies. Així podem centrar un tema.

- Formació de grups de tres o quatre alumnes; cada grup ha d'emprar una capçalera diferent.

- Lectura d'una gaseteta purament informativa i d'un editorial: veure les diferències entre un article i l'altre quant a l'exposició i el contingut.

- Amb el diari al davant, veure com dia rere dia la notícia que estem seguint es tracta d'una manera o d'una altra segons la capçalera. Per exemple *La Vanguardia* pot fer un editorial aquell dia i *El Periódico de Catalunya* no, o *El País* tractar el tema solament a l'interior, en la secció corresponent, i *L'Avui* tractar-lo en portada.

- Veure els tipus de signatures: redacció, coresponsal, enviat especial, utilització de noms propis i articles d'opinió.

- Marcar les notícies, retallar-les amb cura, emmarcar-les en Din-A4 o Din-A3 i reduir-les. Posició de les dates.

- Deducir una fitxa tècnica observant quants dies s'ha seguit la notícia, el tipus de notícia i el tema que genera, els mitjans de premsa emprats, tipus de selecció de notícies,... Anar redactant la fitxa a la pissarra.

- Anant a la biblioteca, veure en diverses publicacions tipus de fitxes bibliogràfiques i formes de citar bibliografia. Repassar-ho a classe.

Aquests poden ser alguns suggeriments, per raons d'espai, no ens estenem, però ens podem apropar a la dinàmica de treball.

Finalment:

Els alumnes haurien de prendre consciència que aquesta activitat es pot aplicar a altres matèries.

També haurien de prendre consciència que el dossier de premsa té un valor no solament a la biblioteca del centre, per a futurs treballs sobre les notícies, els fets o el tema que tracta, sinó que pot interessar empreses, institucions i altres per tal d'obtenir informació seleccionada.

- La ratio alumnes-classe no hauria de ser superior a vint.

- La temporalització d'aquesta activitat s'hauria d'adaptar a un trimestre, el temps que ens ofereix un crèdit variable i que, pel que hem vist en el transcurs de tres anys, és el temps que s'empra. Cadascú podria concretar més els continguts. Podria ser interessant proposar algunes tasques als alumnes fora de l'horari escolar.

- Nosaltres podríem situar el nivell a segon cicle de l'ESO o primer de batxillerat, encara que es podrien fer nivells d'adaptació potenciant uns aspectes o altres.

- Avaluació:

Individualment, es valoren l'assistència i la puntualitat a classe, la participació en les activitats del grup i de la classe quan es contrastin posicionaments del mitjà o es faci algun debat si el tema ho fa possible. Es puntuen dues proves individuals en què es desenvolupa algun aspecte plantejat a classe: "Fonts informatives i financeres d'un diari" o "Demanda d'un dossier de premsa (com ens dirigim a una empresa de documentalisme exposant ell que ens interessa sobre el tema o notícia)".

Quant als grups, es valorarà la presentació del dossier al dia, l'ordre i la maqueta en general. També la presentació dels exercicis adjunts: la forma de presentació, el contingut i les citacions bibliogràfiques.

Espero que en el transcurs d'aquest petit informe ens poguem fer una idea d'una activitat que emprà diversos recursos que es treballen a partir de l'estudi d'una informació o un tema del món actual com a fenomen social.

## **Materials didàctics i metodologia crítica per a una història de l'art no androcèntrica**

**Bea Porqueres**

Durant el curs 1991-1992 vaig gaudir d'una llicència per a estudis, concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, amb l'objectiu d'investigar en el camp de la didàctica de la història de l'art. Voldria presentar, molt breument, els objectius i els resultats del treball realitzat durant el període de llicència.

El treball que vaig realitzar i que ara presento té com a títol *Materials didàctics i metodologia crítica per a una Història de l'art no androcèntrica*.

La recerca que vaig dur a terme durant el curs 1991-92 tenia, fonamentalment, dos vessants: d'una banda, aprofundir en l'orientació coeducativa que ha de tenir tota tasca docent. D'altra banda, com que aquesta orientació coeducativa s'ha de concretar en tots i cadascun dels àmbits docents, em proposava revisar, des d'aquesta perspectiva, l'ensenyament de la història de l'art.

### **Marc general**

La història de l'art. –i, en general, les disciplines artístiques– ocupa un lloc marginal dins dels currícula, situació que és completament contradictòria amb l'interès social creixent que desperten les manifestacions artístiques. Al costat de moltes altres repercussions socials, les arts visuals tenen un paper fonamental en la configuració dels estereotips de gènere. Si més no per aquesta raó, l'escola ha de donar pautes de lectura de les imatges artístiques amb què nois i noies es troben cada dia.

Per proposar una lectura crítica de les representacions visual que s'han fet dels homes i de les dones en cada societat, cal remetre's al context en el qual aquestes es produeixen i s'ha produït. La història de l'art com a disciplina té, entre altres, aquest

objecte. Ara bé, aquesta disciplina té la seva pròpia història, al llarg de la qual s'han encunyat els conceptes, categories i mètodes que l'han arribat a configurar tal com avui és. Molts d'aquestes conceptes, categories i mètodes d'anàlisi són profundament esbiaixats, ja que els punts de vista que els orienten pateixen les limitacions imposades per la ideologia dominant en cada època. Per posar un exemple concret, només cal fullejar qualsevol dels manuals d'història de l'art per adonar-se que sota aquest títol general es presenta només la producció artística d'Occident, com si fos l'única, i d'aquesta manera s'exclou la producció artística d'altres àrees culturals. El biaix etnocèntric és bastament conegut i ha estat molt criticat, encara que no ha estat superat ni tan sols en el terreny de les intencions.

Altres biaixos condicionen la disciplina història de l'art. Per exemple, quan es tracta d'esbrinar quin és l'objecte d'estudi de la disciplina –qüestió clau de qualsevulla àrea de coneixement– no hi ha un mínim acord. Encara que es respongui de forma unànime que l'objecte d'estudi de la història de l'art és l'obra d'art, resta per escatir què s'entén per obra d'art.

Ara bé, allò que ajuda normalment a distingir l'obra d'art de la resta de produccions humanes són criteris profundament ahistòrics, que porten, per exemple, a decidir que la ceràmica grega cal estudiar-la com una forma d'art però la precolombina no, o que la pintura és art i el brodat és artesanía –i així un llarg etcètera–.

Mentre que la distinció entre ceràmica grega –art– i precolombina –artesanía– respon als criteris etnocèntrics abans esmentats, la distinció entre pintura –art– i brodat –artesanía– respon a altres tipus de prejudicis. El brodat ha estat una activitat creativa practicada per les dones, i aquesta activitat ha estat desvalorada únicament i exclusivament per aquesta raó i no per la seva manca intrínseca de qualitat artística.

La visió del món –i, en el cas que ens ocupa, de la producció artística– que només té en concepte l'experiència i les realitzacions dels homes s'anomena androcentrisme. L'androcentrisme funciona normalment per exclusió i ocultació: exclou les dones de les anàlisis de la realitat i oculta la seva participació en les realitzacions humanes,

de vegades pels simple i expeditiu mètode d'afirmar que en parlar de l'home s'està parlant d'homes i de dones.

Normalment, l'androcentrisme va acompanyat de sexisme, que és una actitud en positiu. Aquesta actitud consisteix a menysprear les activitats de les dones, ja sigui de forma més o menys suau i velada o en la línia de la més pura misogínia.

Androcentrisme i sexisme són sovint indestriables. Si tornem a l'exemple d'abans, veurem que el mecanisme que fa que s'exclouï un treball creatiu com ara el brodat de l'estudi de les disciplines artístiques és l'androcentrisme, però que aquest està reforçat per la idea que allò que fan les dones no té valor.

Androcentrisme i sexisme han anat estructurant, junt amb altres visions esbiaixades i altres actituds exclusivistes, la disciplina Història de l'Art no dona compte de la Història de l'Art i n'és només una visió parcial.<sup>1</sup>

Les repercussions que té tot això en el camp de la investigació i del treball especialitzat de la crítica i la historiografia de l'art són certament importants.<sup>2</sup>

En el terreny de l'educació obligatòria la Història de l'art arriba a l'alumnat viciada per les mateixes mancances que té en el nivell especialitzat. Més encara, és ben sabut que a l'hora de divulgar les limitacions s'aguditzen, ja que preval la visió superficial. I això té molta importància, perquè l'educació obligatòria s'adreça a tota la població i és rebuda en edats formatives tant en l'aspecte acadèmic com en el de la personalitat. D'altra banda, l'alumnat escolar té menys possibilitats de contrastar les informacions que se li ofereixen que l'alumnat universitari o que les persones amb una formació més profunda i de més edat.

D'aquesta manera, quan l'alumnat es troba amb una font d'informació tan legitimada com és el manual de l'assignatura que està estudiant i veu, de forma conscient -- perquè algú li ho remarca o perquè s'ho pregunta per iniciativa pròpia-- o de forma inconscient, que no han existit ni pintores, ni escultores, ni arquitectes, que les dones



representades en les reproduccions que omplen les pàgines del llibre són éssers gairebé sempre secundaris o marginals, o que quan són protagonistes són o bé Mares de Déu –degudament acompanyades de fills–, o bé una munió indiferenciada de beautats nues en poses passives, si no insinuants, quan l'alumnat es troba davant d'aquest fet, repeteixo, pot saber –si no ho sap ja– que han estat –són– els homes els qui han tingut en la història un paper protagonista, actiu, rellevant i gratificant, i que les dones han tingut un paper secundari, passiu, intranscendent i empobridor.

Aquesta és la realitat amb la qual s'enfronten –ens agradi o no– cada dia, noies i nois, tant a l'escola com al carrer. Però, si volem ser fidels a la realitat històrica, hem d'afirmar que aixó no ha estat així, que homes i dones han construït ensems la història, malgrat que les dones –com altres grups socials– hagin estat subordinades i que les seves realitzacions hagin estat qualificades de segon ordre.

L'objectiu de ser fidels a la realitat històrica que acabo d'enunciar és, de fet, un objectiu doble: d'una banda, analitzar de forma crítica les visions sexistes de la història que valoren de forma jeràrquica les aportacions específiques d'homes i dones tot situant, sempre, les de les dones per sota, i mai al costat, de les dels homes.

Si la fidelitat històrica orienta aquest objectiu doble, no hem d'oblidar que una altra exigència de primer ordre el justifica i el fa d'aplicació urgent. Una societat més justa –que ningú dubta a proclamar necessària– només pot contruir-se si el sexe de les persones no es veu i no es prescriu com una limitació, sinó com un potencial. Les nostres alumnes tenen el dret a emmirallar-se en aquelles dones del passat la vida i l'obra de les quals sigui un model positiu i edificant. Tenen dret a saber que la contribució de les dones –de totes les dones– ha estat important i insubstituïbles. I tenen, finalment, el dret i el deure de saber quines limitacions s'han imposat a les dones, per mitjà de quins mecanismes i amb quines finalitats.

### **Objectius que es pretenien assolir**

Es poden resumir en dos:

- Divulgar l'obra de les artistes del passat.
- Criticar el biaixos androcèntric i sexista que impregnen la disciplina història de l'art.

Amb aquest doble objectiu vaig elaborar una col·lecció de diapositives, reproduccions d'obres d'art fetes per dones entre els segles X i XX, i vaig redactar uns annexos per orientar la utilització d'aquestes diapositives.

### **Resultats obtinguts**

Els resultats obtinguts els vaig presentar en una *Memòria* que es pot consultar a la Biblioteca del Departament i també a l'ICE de la Universitat de Barcelona. A més de la descripció del treball realitzat, la *Memòria* inclou una bibliografia general força intensa.

La *Memòria* va acompanyada de quatre annexos que contenen el gruix del treball dut a terme.

**Annex 1: Col·lecció de diapositives.** Conté 48 diapositives, reproducció de 48 obres de 24 artistes.

**Annex 2: Índex de la col·lecció de diapositives.** En aquest índex figura la descripció material de les obres i la seva localització. P.e.:

#### **Diapos. núm. 1:**

**AUTORA:** Ende (segle X). Península Ibèrica.

**TÍTOL:** Adoració de la serp i de la bèstia, f. 176 del Beatus de Girona.

**DATA:** 975

**DIMENSIONS:** s.d.

**SUPORT I TÈCNICA:** Miniatura sobre pergamí.

**LOCALITZACIÓ:** Tresor de la Catedral de Girona.

**LOCALITZACIÓ EN FONTS BIBLIOGRÀFIQUES I/O VISUALS:** Postals editades pel Capítol de la Catedral de Girona.

**Annex 3: Fitxes de les obres reproduïdes, segons autors (d'Ende a Bonheur, diapos. 1 a 24).**

**Annex 4: Fitxes de les obres reproduïdes, segons autors (de Morisot a Varo, diapos. 25 a 48).**

Ambdós annexos tenen el mateix tipus de contingut que correspon, per a cada autora, a la fitxa següent:

**L'AUTORA I EL SEU CONTEXT HISTÒRICO-CULTURAL**

**BIBLIOGRAFIA**

**DESCRIPCIÓ MATERIAL DE CADA OBRA REPRODUÏDA**

**AUTORA:**

**TÍTOL:**

**DATA:**

**DIMENSIONS:**

**SUPORT I TÈCNICA:**

**LOCALITZACIÓ:**

**LOCALITZACIÓ EN FONTS BIBLIOGRÀFIQUES I/O VISUALS:**

**ANÀLISI DEL SIGNIFICAT DE L'OBRA**

**TEMA:**

**DESCRIPCIÓ:**

**SIGNIFICAT:**

## ANÀLISI DEL LENGUATGE VISUAL

**LÍNIA :**

**SUPERFÍCIE:**

**COLOR:**

**LLUM:**

**VOLUM:**

**ESPAI:**

**COMPOSICIÓ:**

### Notes

<sup>1</sup> La majúscula i la minúscula tenen aquí una funció diacrítica que distingeix entre el conjunt dels fenòmens artístics al llarg del temps (història de l'art) i la disciplina que els estudia (Història de l'art).

<sup>2</sup> Una anàlisi acurada d'aquestes repercussions es troba a l'obra de les historiadores de l'art Rozsika Parker i Grisela Pollock de *Old Mistresses. Women, Art and Ideology*. Londres: Pandora, 1989 [1a ed. 1981].

## **Introducció al dret. Una experiència d'EATP**

**Rafael Seura Biedma**

### **Motivació**

En primer lloc, crec que val la pena assenyalar que la idea de l'experiència que es presenta parteix de la base que en la programació de BUP no s'introdueixen nocions, ni tan sols elementals, sobre el dret, ja que l'estudi de la Constitució a Història de tercer es fa des d'una perspectiva històrico-política i sociològica, i les referències al dret en l'assignatura de Filosofia només contempen de passada la significació d'algunes idees filosòfiques en la conformació de determinats macroconceptes jurídics.

En segon lloc, ni en els currícula de l'ESO ni en els dels nous batxillerats existeix cap matèria específica dedicada a l'estudi del dret. Tot i que es troben referències al desenvolupament de capacitats relacionades amb la valoració dels drets i llibertats humanes i la igualtat davant la llei, i en l'assignatura d'Economia i Organització d'Empreses s'assenyala la necessitat que els alumnes coneguin l'ordenament social i jurídic en què la institució empresa desenvolupa la seva activitat, el dret hi apareix exclusivament com a marc instrumental i complementari d'una altra disciplina, ja sigui com a expressió d'una determinada fase del desenvolupament històric o filosòfic de les idees igualitàries o bé, com en el cas de l'empresa, com a factor purament instrumental de definició d'un marc concret d'actuació econòmica i mercantil.

En qualsevol cas, l'absència d'una assignatura que contempli l'anàlisi del dret com a objectiu propi és clara i contrasta amb l'omnipresència d'aquest a la societat, els mitjans de comunicació i la vida quotidiana.

Si entre els objectius de l'ensenyament secundari hi figura el de desenvolupar en els alumnes la capacitat de "analizar los mecanismos y valores básicos que rigen el

funcionamiento de la sociedad en que viven, en especial **los relativos a sus derechos y deberes como ciudadanos y como trabajadores, elaborando juicios y criterios personales sobre ellos y actuando consecuentemente dentro de los grupos sociales a que pertenecen**", sembla imprescindible que els alumnes tinguin coneixement, dels seus drets i deures no només com a éssers humans, sinó també com a ciutadans concrets del nostre estat social i democràtic de dret. I, amb caràcter previ, sembla necessari, també, introduir algunes nocions conceptuals de la ciència jurídica i de la tècnica de l'elaboració i aplicació de les normes, per tal de possibilitar la iniciació en l'anàlisi reflexiva del nostre ordenament jurídic.

Per què no existeix cap assignatura, en el nivell de secundària, d'introducció al dret? Les respostes poden ser múltiples, des de la falta de tradició i la inèrcia del sistema escolar fins a la possible dificultat de comprensió dels conceptes jurídics per part dels alumnes d'aquestes edats. En cap cas, però, crec que ningú pogués afegir la raó de la inutilitat.

Amb la finalitat de comprovar la possibilitat d'impartir una assignatura d'Introducció al Dret a la secundària, vaig elaborar la programació d'un curs d'aquestes característiques, dirigit a alumnes de tercer de BUP, per ser impartit en el marc d'una EATP.

#### **Objectius i continguts**

Ni la paraula "dret" ni la frase "introducció al dret" són, evidentment, conceptes unívocs. Només fa falta donar un cop d'ull a les diferents publicacions intitolades *Introducció al Dret* per observar l'existència d'un contingut plural i diferenciat que depèn essencialment de l'òptica de l'anàlisi: uns autors es plantegen el dret com a contingut moral o ètic, uns altres com a concepte històric de projecció universal, i, un altre grup, es fixa en la construcció d'un seguit de drets i llibertats públiques fonamentals.

L'objectiu global de l'assignatura que es presenta persegueix interessar els alumnes en la *mecànica* del dret, de manera que, mitjançant la clarificació conceptual i l'anàlisi d'esdeveniments socials sota el prisma jurídic, els alumnes se sentin motivats per la utilitat i la transcendència del coneixement del dret.

El projecte que es presenta en aquesta comunicació intenta exposar als alumnes un esquema bàsic de coneixement dels instruments elementals de la ciència jurídica. Per això, després d'una primera activitat d'identificació conceptual i de diferenciació respecte d'altres conceptes i matèries afins, es desenvolupa el nucli bàsic de l'assignatura partint de la definició següent: "El dret és el conjunt de normes que regulen les relacions socials i els sistemes de solució dels conflictes".

### **Objectius Generals**

El desenvolupament d'aquesta matèria ha de contribuir al fet que els alumnes adquireixin les capacitats següents:

1. Identificar la naturalesa, les funcions i les principals modalitats del dret.
2. Distingir els conceptes de dret, legalitat i justícia, i diferenciar entre dret, ètica i moral, aplicant les distincions a casos concrets de la vida real.
3. Conèixer les fonts del dret, les regles d'interpretació de les normes jurídiques i els principis d'aplicació d'aquestes regles.
4. Analitzar l'estructura de la Constitució espanyola fent atenció especial als drets fonamentals i llibertats públiques.
5. Conèixer el sistema de solució de conflictes individuals i col·lectius, i analitzar els mecanismes i les normes bàsiques que regeixen el funcionament de l'Administració de Justícia.

6. Emprar amb propietat la terminologia jurídica bàsica.
7. Analitzar un text jurídic (norma o resolució judicial) identificant el supòsit de fet que regula o resol, i la motivació subjacent.
8. Transmetre i comunicar informació de forma organitzada i intel·ligible, seleccionant la forma més adequada en funció del contingut.
9. Argumentar les idees pròpies sobre l'ordenament jurídic i revisar-les de forma crítica, tenint en compte noves informacions i corregint estereotips i prejudicis.
10. Adoptar una actitud crítica davant situacions d'allunyament de la legalitat o de la seva aplicació i davant de l'adequació dels comportaments socials al conjunt de valors i drets constitucionalment protegits.

### **Continguts**

#### **A. Conceptes bàsics:**

- Dret i justícia
- Dret, ètica i moral
- Dret i legalitat
- Modalitats del dret
- Terminologia jurídica

#### **B. El sistema normatiu:**

- Fonts de producció del dret
- Fonts de producció de les normes
- Classes i jerarquia de normes:
  - La Constitució
  - Sistema d'interpretació de les normes
  - Sistema d'aplicació de les normes



**C. La Constitució:**

Estructura de la Constitució espanyola  
Drets fonamentals i llibertats públiques

**D. L'Administració de Justícia:**

Concepte de conflicte  
Principis de l'acció jurisdiccional  
El procés

**Criteris d'avaluació**

Reconèixer i explicar els conceptes bàsics del dret analitzant algun text legal o un supòsit de fet real.

Amb aquest criteri es pretén avaluar el grau de comprensió de l'alumne dels conceptes bàsics del dret i la utilització pertinent de la terminologia jurídica elemental.

Extreure la informació global i els detalls més rellevants de textos jurídics senzills de diferents tipus, i relacionar-los amb les idees i conceptes apresos durant el curs.

S'avalua la capacitat de l'alumne per comprendre les idees contingudes en textos autèntics amb la precisió suficient per poder utilitzar aquesta informació en produccions escrites o en l'emissió d'opinions sobre el contingut d'aquests textos.

Assenyalar les relacions existents entre les diferents classes de normes i analitzar el funcionament de les seves fonts de producció.

Es tracta de comprovar si l'alumne és capaç d'identificar les raons de la diversitat en les fonts de producció de normes i de relacionar aquesta diversitat de fonts amb la jerarquia de l'ordenament jurídic. Al mateix temps, es pretén avaluar si ha adquirit

una visió global del joc del sistema normatiu a partir de l'anàlisi dels principis de jerarquia i dels altres mètodes de determinació de la norma aplicable.

A partir d'informacions procedents dels mitjans de comunicació social que tractin des de punts de vista diferents una qüestió d'actualitat sobre temes jurídics, distingir entre opinió i dada, reconèixer les diferents interpretacions i assenyalar les possibles circumstàncies i causes que les motiven.

Amb aquest criteri es pretén comprovar si l'alumne és capaç de contrastar i avaluar críticament les informacions que, sobre una mateixa qüestió, apareixen en diferents mitjans de comunicació.

Reconèixer els drets que la Constitució espanyola dota d'un mecanisme especial de protecció i motivar aquest privilegi processal respecte dels altres drets.

Amb aquest criteri es pretén comprovar si l'alumne és capaç de destacar els valors fonamentals del nostre sistema jurídic.

Analitzar i avaluar exemples d'actuacions que impliquin conculcació o limitació de drets fonamentals i situacions en què puguin entrar en conflicte dos o més d'aquests drets.

L'objectiu d'aquest criteri se centra en el desenvolupament de forma raonada d'actituds positives envers el respecte als drets fonamentals i a les llibertats públiques.

Identificar els diferents tipus elementals de conflicte que coexisteixen en una situació de fet i assignar-los els mitjans genèrics de solució que existeixen. Amb aquest criteri es pretén comprovar si l'alumne és capaç de reconèixer les diferents especialitats de defensa processal dels seus drets.

## **L'experiència**

Aquesta assignatura es va impartir en el marc acadèmic d'una EATP de tercer de BUP a catorze alumnes de l'IB La Sedeta de Barcelona. D'aquests catorze alumnes, deu havien escollit l'assignatura i els quatre restants eren repetidors que, per raons d'organització interna del centre, es van veure obligats a cursar-la. El règim horari va ser de dues hores setmanals en dies separats.

Des de començament de curs cada alumne disposava d'un exemplar de la Constitució espanyola i d'un de l'Estatut d'autonomia de Catalunya i, a la classe, a disposició de tots, hi havia quatre exemplars de cada un dels següents textos: Codi civil, Codi penal, Estatut dels treballadors i Llei de procediment laboral.

Cada setmana es feia una sessió teòrica i una de pràctica.

La sessió teòrica consistia en l'exposició del tema corresponent a partir, en general, de l'anàlisi d'algun fet quotidià o notícia d'actualitat. Al final de la sessió es feia, conjuntament amb els alumnes, una síntesi del que s'havia explicat, se'ls lliurava el tema escrit i es comentava la pràctica que haurien de resoldre per a la propera sessió.

La sessió pràctica consistia en la discussió conjunta de les diferents resolucions a les qüestions plantejades. Els alumnes havien d'argumentar les respostes no en base a opinions personals, sinó fonamentant-les en els conceptes exposats a les classes teòriques. Finalment, es feia un resum de la solució o les solucions als problemes tractats que servia per concretar els conceptes i les definicions que implicaven.

A finals del segon trimestre estava previst assistir a vistes orals, una en un Jutjat Social i una altra en un Penal, i mantenir una entrevista amb algun jutge o magistrat, amb la finalitat que els alumnes coneguessin de forma directa el sistema d'administració de justícia.

Amb la finalitat d'avaluar tant l'aprenentatge dels alumnes com l'experiència docent, es van utilitzar els següents recursos:

**A. Per a l'avaluació inicial:**

La realització per part dels alumnes d'una redacció en què es reflectissin les seves idees sobre el dret.

**B. Per a l'avaluació formativa:**

L'observació de les intervencions dels alumnes tenint en compte el seu progrés tant en qüestions de fons com de forma.

La correcció de la llibreta personal de cada alumne, que es recollia de forma periòdica, i on s'assenyalava, quan calia, els errors o buits que s'havien de corregir i/o completar.

La realització de tres proves escrites, amb i sense apunts.

El comentari d'una selecció de retalls de premsa sobre la llei "Corcuera" i l'elaboració d'un resum i comentari de la sentència 216/1991 del Tribunal Constitucional sobre el cas d'una dona que va veure refusada la seva sol·licitud d'accés a les proves selectives per a l'ingrés a l'Acadèmia General de l'Aire.

**C. Per a l'avaluació sumativa:**

La realització d'un treball similar al de començament de curs, en el qual calia incloure un comentari crític a la redacció inicial i una reflexió sobre l'aprenentatge realitzat.

El comentari personal sobre el curs, els seus objectius o continguts, la metodologia emprada i l'opinió sobre la repetició del curs. Autoavaluació raonada.

### **Conclusions**

L'objectiu global d'iniciació a la tècnica jurídica d'alumnes de 16 a 18 anys i els objectius de continguts que es perseguïen amb aquesta assignatura s'han assolit plenament.

Els alumnes, a finals de curs, han millorat molt la seva capacitat d'expressió, tant per escrit com oralment, i cal valorar positivament la utilització correcta del vocabulari específic per aconseguir claredat i concisió en l'exposició; han après a concretar i argumentar les seves idees sobre dret i societat, reconeixent la complexitat de l'estructura social i, fonamentalment, han adquirit un coneixement més exacte i fonamental del seu paper com a ciutadans d'un estat social i democràtic de dret. Respecte de la metodologia utilitzada i el desenvolupament de la programació en general els comentaris dels alumnes són favorables a la repetició de l'assignatura. Alguns recomanen dividir-la en dos cursos i la recomanarien a un company, tot i que de forma quasi unànime es queixen de la feina que han tingut, desproporcionada, des del seu punt de vista, pel que fa a una EATP.

## Annex

### Índex dels temes desenvolupats

#### 1. Conceptes bàsics

- Algunes modalitats i classes de dret

- Dret i justícia

- Dret, ètica i moral

- Dret i legalitat

- Dret i obligació

#### 2. El sistema normatiu

- Classes de normes

- La Constitució

- La llei

- Els reglaments

- Els convenis col·lectius laborals

- Les normes internacionals

- El consum

- Els principis generals del dret

- La jurisprudència

- La interpretació de les normes escrites

- L'aplicació de les normes
- Els principis d'aplicació de les normes
- 3. La Constitució:
  - Estructura de la Constitució
  - Drets fonamentals i llibertats públiques
  - La igualtat davant la llei
  - El dret a la vida i a la integritat
  - La llibertat ideològica, religiosa i de culte
  - Dret a la llibertat i a la seguretat
  - L'honor, la intimitat i la pròpia imatge
  - La inviolabilitat del domicili
  - La inviolabilitat de la correspondència
  - La limitació de l'ús de la informàtica
  - La lliure circulació
  - La llibertat d'expressió i informació
  - El dret de reunió i de manifestació
  - El dret d'associació
  - El dret a la participació política
  - La tutela judicial efectiva
  - El principi de legalitat i tipicitat penal
  - Els drets dels reclusos
  - L'educació i la llibertat d'ensenyament
  - La llibertat sindical i el dret de vaga
  - El dret de petició
  - L'objecció de consciència
  - Els drets i deures dels ciutadans
  - Els principis rectors de la política social i econòmica
- 4. El dret com a sistema de solució dels conflictes:
  - Concepte de conflicte
  - Els principis que informen l'activitat jurisdiccional:
    - Els textos internacionals
    - La Constitució espanyola

La Llei orgànica del poder judicial

Conclusions bàsiques

Els sistemes privats de solució dels conflictes:

La conciliació i la mediació

L'arbitratge

El funcionament del procés en el servei públic de la justícia:

El procés no penal en la instància

El procés penal en la instància

El procés en segona instància o grau jurisdiccional

El procés executiu

5. Pràctiques d'assistència a judicis orals

Requisits previs al procés laboral:

El judici oral laboral

## **MODELS DE SEQÜENCIACIÓ A L'ÀREA**



## **Algunas dudas sobre la organización de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la E.S.O.**

**Ramón López Facal**

**(grupo Aula Sete)**

En esta comunicación se pretenden trasladar reflexiones sobre los criterios y justificaciones que se suelen utilizar al organizar la enseñanza de CC.SS. En primer lugar se resumen algunas reflexiones sobre la naturaleza de este tipo de conocimientos y su virtualidad escolar; se hace referencia después a los criterios que suelen utilizarse para justificar las secuencias de enseñanza; se aborda la importancia de las teorías y de la práctica al tomar decisiones sobre este tema, y se finaliza con algunos puntos de vista que orientan la práctica del grupo *Aula Sete*.

### **1. Los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Obligatoria**

#### **1.1. La justificación de las Ciencias Sociales en el sistema educativo**

La inclusión de las CC.SS en el sistema escolar ha tenido históricamente la evidente finalidad de contribuir a la formación ideológica de la población para crear y desarrollar una determinada conciencia nacional propia de los Estados-nación nacidos con las revoluciones liberal-burguesas. Esta orientación ha sido explícita durante todo el siglo XIX y la primera mitad del XX en la mayoría de los países europeos; el cambio en la formulación de objetivos generales tras la segunda Guerra Mundial, con una orientación universalista, se ha debido más a las nuevas perspectivas económicas e ideológicas dominantes en las sociedades actuales que a la pérdida de su finalidad política.

Al tiempo que el sistema escolar ha ido perdiendo importancia relativa en la formación cultural e ideológica de la sociedad, la escuela ha ido consiguiendo

mayores cuotas de autonomía como espacio de racionalidad crítica, haciendo posible en mayor medida la superación de mera función reproductora de la ideología dominante. En las sociedades postindustriales se ha originado una contradicción como resultado de la necesidad social de que los individuos posean cierta autonomía intelectual, que sean capaces entre otras cosas de adaptarse a las condiciones cambiantes del mercado de trabajo, y el hecho de que esto no es posible sin proporcionarles una formación en la que se desarrolle su capacidad crítica (capacidad de análisis, de búsqueda de la información pertinente, de valoración de factores, toma de decisiones...). Las intenciones educativas manifestadas por el poder político, tanto del pasado como actuales, han sido la de formar “buenos ciudadanos”. Lo que ha cambiado es lo que se entiende ahora por eso. Ya no basta con formar disciplinados patriotas; en la actualidad se pretende que sean “críticos y participativos”. Por este camino se han abierto paso las orientaciones escolares críticas, incluso radicales, que hoy comparten el espacio escolar con políticas educativas tecnocráticas–practicistas.

### **1.2. El conocimiento escolar**

La nueva formulación de finalidades educativas ha condicionado los contenidos escolares, y de forma muy relevante en las disciplinas cuya finalidad ideológica es más obvia, como la Geografía y la Historia. No existe una correspondencia automática entre los resultados de la investigación académica y los contenidos escolares, y ello no se debe sólo a deficiencias en la formación del profesorado sino también a la diferente naturaleza de campos de conocimientos con distinta finalidad: el académico universitario por una parte y el escolar por otra.

El conocimiento escolar deseable debe incorporar aquellos resultados de la investigación que mejor puedan contribuir a lograr las finalidades educativas que se pretendan, y que sean adecuadas al nivel de desarrollo cognitivo correspondiente. En mi opinión la “articulación lógica” del conocimiento escolar no tiene por que ser necesariamente la misma que la de las disciplinas académicas universitarias. La investigación científica avanza paralelamente a una especialización creciente que

resulta imposible de trasladar al ámbito escolar; por otra parte la proporción de conocimientos que se adquieren a través de diferentes medios de comunicación es cada vez mayor en comparación con los que se pueden adquirir en la escuela. El sistema educativo en sus niveles obligatorios debe por ello tratar de propiciar los instrumentos de identificación, análisis, valoración etc. de informaciones científicas, sociales y culturales antes que intentar el imposible camino del conocimiento enciclopédico.

El conocimiento escolar debe orientarse a la formación individual y social de los estudiantes. Desde las posturas éticas que compartimos en *Aula Sete*, esta formación se debe inspirar en una perspectiva ecológica, solidaria con las futuras generaciones que deben compartir los limitados recursos naturales del Planeta; en la defensa de la igualdad esencial de las personas, y contraria, por tanto a la explotación o a las discriminaciones por razón de género o clase, etc.; en desarrollar la conciencia de identidad que implica valorar las diferencias individuales y colectivas, y las comunidades de pertenencia desde posiciones de cierto relativismo cultural, negando cualquier superioridad de grupo, cultura o nación, (Aula Sete, 1994).

### **1.3. La selección de conceptos**

La afirmación anterior no implica en ningún caso que la selección de conceptos científicos y culturales –en el caso que nos ocupa, referidos a los saberes sociales– sea irrelevante. No puede producirse aprendizaje eficaz de destrezas y procedimientos de manera abstracta, con independencia de contenidos concretos de hechos, conceptos y acontecimientos (Pozo, 1987). Si enseñamos a unos jóvenes a buscar, seleccionar, valorar... etc. información sobre acontecimientos deportivos, probablemente lograremos que aumente su capacidad de reflexión y sus conocimientos sobre este tipo de actividades, pero es improbable que se incremente de manera significativa su capacidad de análisis sobre la coyuntura económica, por poner un ejemplo. No es posible realizar una selección de conceptos específicos que sea aceptada universalmente por carecer los saberes sociales de una red conceptual jerarquizada más o menos consensuada, como sucede en otros campos de conocimientos, por

ejemplo en Física en la que el concepto de *fuera* es admitido por todos los expertos con el mismo significado y permite clasificar y jerarquizar otros conceptos subordinados.

Los conceptos sociales (históricos, geográficos, económicos, políticos...) tienen un carácter esencialmente explicativo formando parte de estructuras culturales y de sistemas de interpretación de la realidad (teorías), modificándose su significado en función de las perspectivas ideológicas que se asuman. La selección para la enseñanza obligatoria debe fundamentarse en las aportaciones de diferentes campos de investigación social, incorporando aquellos que se han revelado útiles tanto para la investigación especializada como para la comprensión racional de la sociedad por parte de cualquier persona ilustrada, como podrían ser los de colonialismo, revolución burguesa... etc., procedentes de la investigación histórica. La lista podría hacerse interminable recurriendo a distintos ámbitos de investigación como la sociología (clase social...); geografía (paisaje...); economía (producción, productividad...); derecho político (Constitución...); etc. La selección de los conceptos específicos que debe formar parte del currículum escolar siempre será discutible, y dependerá en cierta medida de la tradición pedagógica y de la formación profesional del profesorado que participa en cada proyecto educativo.

En nuestra opinión junto con los procedentes de la investigación de Historia social que creemos que deben tener un papel destacado (influyendo en esta opción sin duda nuestra propia formación académica), deben integrarse otros procedentes de la Geografía humana, la Economía (estructura económica), la Sociología histórica, el Derecho político, etc. Para los objetivos que nos proponemos, descartamos en este nivel educativo tanto la organización escolar de los conocimientos en campos separados "específicos" (Geografía por una parte, Historia por otra) que consideramos más adecuada para una etapa de especialización posterior, como la organización de la enseñanza-aprendizaje exclusivamente a partir de problemas cotidianos relevantes que releguen a la marginalidad irrelevante el conocimiento geográfico, económico o histórico.

Si los conceptos específicos son diversos, por propia definición, no ocurre lo mismo con los conceptos *metodológicos* como causa–consecuencia, cambio–continuidad o conflicto–consenso. Pero, igual que sucede con el conocimiento de procedimientos, este tipo de esquemas de interpretación no pueden separarse de una determinada selección de conocimientos específicos. Para comprender procesos de cambio y continuidad en la Edad Media no es lo mismo estudiar un modelo de funcionamiento de un monasterio, un castillo o un siervo de la gleba; incluso las conclusiones son distintas si se analiza la situación de un campesino castellano del siglo XI que la de un *pagès de remença*...., y es obvio que no se puede abordar todo.

La selección de conceptos sociales no puede justificarse con criterios objetivos universales, ya que está condicionada por las metas educativas que se propongan (que dependen de criterios ideológicos). En nuestra opinión esta selección debe incluir aspectos relevantes del mundo actual, pero también del pasado; referidos tanto a sus comunidades de pertenencia como a realidades sociales diferentes. Un proyecto educativo que no incluyese contenidos históricos (del pasado), contenidos geográficos o espaciales y problemas sociales contemporáneos contaría con serias limitaciones para lograr la formación que pretendemos de nuestros alumnos y alumnas. No consideramos correcta una dimensión meramente culturalista, pero tampoco prescindir de ciertos contenidos culturales.

#### **1.4. La selección de procedimientos**

La selección de los procedimientos que deben trabajarse en el aula está relacionada con los contenidos de conceptos, pero además está directamente condicionada por las capacidades cognitivas del alumnado. Las propuestas de enseñanza–aprendizaje de destrezas no suelen despertar grandes polémicas, aunque a veces se incluyen una cantidad de actividades tan elevada que exceden las posibilidades materiales de desarrollarlas todas con un mínimo rigor por lo que hay que realizar una selección variada (no reiterativa), ponderada (incluyendo actividades relacionadas con la información, con las explicaciones y con la indagación) y por supuesto, adecuada para el desarrollo de las capacidades de unos estudiantes concretos. No debe

olvidarse nunca que la actividad más importante que debe desarrollar el alumnado en el aula es de tipo intelectual. Los aspectos manipulados deben estar en función de su desarrollo cognitivo. De poco sirve que los y las jóvenes sepan confeccionar una gráfica, un eje cronológico o una pirámide de población, sino comprenden la realidad social que se refleja en cada uno de estos instrumentos. A veces se confunde lo que no es más que un instrumento educativo con una finalidad en sí misma, que no tiene sentido si está descontextualizada.

### **1.5. Los valores y actitudes**

Se ha convertido en un lugar común afirmar la necesidad de que la escuela asuma una educación en valores socialmente positivos que propicien el desarrollo de actitudes cívicas entre los jóvenes. La tercera parte de los objetivos generales del área que se enuncian en el DCB de Ciencias Sociales (MEC, 1989) y que se repiten en documentos posteriores, como el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (B.O.E. 26.06.1991) se refieren a contenidos de valores y actitudes. Sin embargo faltan orientaciones sobre la manera de llevar estas genéricas buenas intenciones a la práctica. Basta con leer los criterios de evaluación propuestos por el MEC o por las instancias autonómicas con competencias en Educación para constatar una falta de correspondencia entre los que se afirma como esencial y lo que se juzga que se debe evaluar que será lo que en la práctica va a considerar relevante la mayoría del profesorado. El desconcierto sobre este aspecto es considerable. En mi opinión es conveniente dejar claro que las actitudes y valores no se “enseñan” si no es con y en la práctica. Es imprescindible que los contenidos sobre los que se trabaje reflejen los valores que nos proponemos difundir, pero no basta; una parte importante del trabajo escolar (trabajo cooperativo en el aula, debates, etc.) debe tener por objeto favorecer una práctica social que implica valores concretos (solidaridad, respeto...).

## **2. Organización y secuencia de los contenidos**

### **2.1. Criterios de tipo social**

Las demandas sociales, aún entendidas en un sentido amplio, tanto las que nacen en instancias en las que se articula la sociedad civil como las que recogen los intereses de las y los jóvenes, deben tener un peso importante en la selección de contenidos, pero difícilmente pueden justificar su organización escolar o un tipo u otro de secuencia de actividades en el aula.

### **2.2. La lógica de las disciplinas**

Una disciplina es –etimológicamente– aquello que se enseña y por lo tanto también lo que se aprende. Se puede contribuir mejor al proceso de enseñanza–aprendizaje si se organiza con criterios lógicos que faciliten recordar, interpretar, relacionar... etc. hechos y acontecimientos en vez de presentarlos de forma desordenada. Y esto se puede aplicar tanto a secuencias amplias (de curso, ciclo o etapa) como a la micro secuencia de un programa concreto de actividades, aunque sus lógicas no sean iguales.

Pero no debe identificarse, en mi opinión, la manera en que se organiza el conocimiento escolar en cada caso –las disciplinas escolares– con formas estructuradas de conocimiento. Los contenidos escolares son diferentes en distintos países y han ido cambiando a lo largo del tiempo, han tenido diferentes lógicas, en función de factores sociales (las metas que perseguían), de ideologías y corrientes culturales o de teorías de enseñanza. Los resultados que se pueden observar en la actualidad en modelos educativos que organizan los contenidos escolares de manera diferente no son demasiado relevantes como ocurriría si una “lógica” determinada fuese manifiestamente superior.

De nuevo quiero llamar la atención sobre la diferencia entre el ámbito de la investigación científica y el conocimiento escolar; sus objetivos son distintos y su

estructura lógica no tiene por que ser en consecuencia igual. La lógica de la investigación reciente en Física gira en torno a teorías como la de Gran Unificación, de Supersimetría, teorías cuánticas de espacios con curvaturas, o la explicación cuántica de la gravedad a partir de Cuerdas y Supercuerdas: resultaría chocante proponer en la educación secundaria no ya este tipo de contenidos, sino la estructura lógica que implican. La mecánica clásica newtoniana sigue presente en los programas escolares aunque hace muchos años que ha sido superada; ninguna persona con cierta cultura científica mantiene todavía la vieja creencia positivista de que existe un único método científico universal, sino métodos diversos que utiliza la Ciencia, pero el profesorado pretende que sus alumnos y alumnas aprendan la vieja y eficaz “*disciplina*” de observación, indagación/experimentación, verificación/demostración. ¿Deben abandonarse este tipo de contenidos ya superados por la Ciencia? No se mantienen por tratarse de verdades eternas sino por su virtualidad formativa, y de hecho sólo se enseña la mecánica cuántica cuando los escolares tienen suficientes conocimientos de mecánica clásica que les permiten comprender otras lógicas.

De manera similar, la articulación de la enseñanza de Ciencias Sociales no puede realizarse sobre una estructura lógica universal de esos saberes porque no existe; hay tantas lógicas como teorías. Podrá por lo tanto articularse sobre una lógica determinada, a sabiendas de su carácter hipotético; pero es importante que tenga alguna, no tanto por su carácter “científico” como por su valor formativo, ya que la ausencia de cualquier lógica es un obstáculo para el aprendizaje.

La lógica de la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser aquella que facilite mejor el conocimiento (alcanzar las capacidades que se formulan como objetivos) y esto dependerá en cada caso de la formación del profesorado (los conocimientos que tenga), los medios y recursos de los que disponga; las características de los estudiantes con los que se trabaje, etc. La enseñanza debe organizarse a partir de un modelo teórico sabiendo que no existe ningún modelo perfecto, ni enfoques que resuelvan todos los problemas educativos, que no hay método que tenga éxito con la totalidad del alumnado y para todos los objetivos (Jiménez 1992).



Esto no significa que “todo vale”, sino que por un lado, los diferentes objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales requieren un amplio repertorio de estrategias para su consecución, y por otro que, como indican Aliberas *et al* (1989) cada modelo tiene un ámbito de aplicación que puede ser complementario con otros.

Algunos proyectos curriculares justifican la organización disciplinar de los contenidos de la E. Secundaria en Historia y Geografía a partir de criterios epistemológicos, al considerar estas materias como formas específicas de conocimientos (Maestro y Souto 1990). Se trata sin duda de una opción legítima que no compartimos, porque en nuestra opinión el paradigma que implícita o explícitamente asume cada investigador social –historiador, geógrafo, economista... etc.– condiciona su discurso, tanto en la selección del objeto de estudio e investigación, como en la metodología, la formulación de hipótesis y las conclusiones por lo que no cabría hablar de *una* forma de conocimiento ante una realidad tan plural. La propuesta mencionada establece una vinculación entre la disgregación del curriculum en Geografía e Historia como asignaturas separadas y el paradigma constructivista. No comparto este punto de vista por varias razones. En primer lugar porque el constructivismo es una teoría sobre el aprendizaje que no se corresponde con un modelo determinado de enseñanza (a ello me refiero en el siguiente apartado); en segundo lugar porque ni existe una única manera de aprender, ni por lo tanto debe enseñarse de una sola manera.

La organización de las Ciencias Sociales a partir de problemas relevantes está presente en proyectos curriculares tan interesantes como los de los grupos Cronos, Ínsula Barataria o IRES (Cronos, 1992, Aula Sete 1993, Ínsula Barataria, 1994). Estas propuestas poseen una gran coherencia interna. Lo que se puede poner en cuestión como hace Rozada (1994) es la selección de los problemas y su relevancia para la educación, es decir si son percibidos como problemas por los y las jóvenes y les facilitan el aprendizaje. Por otra parte, aún siendo muy sugerentes, nos ofrecen dudas en lo que se refiere a su desarrollo en la práctica del que no tenemos por el momento información significativa: La utilización de un método basado en la formulación de problemas, indagación, debate y elaboración de conclusiones como estrategia sistemática plantea dificultades de organización temporal que

desconocemos como han podido ser resueltos para poder abordar todos los contenidos que se enuncian.

La coherencia interna en la enseñanza de las Ciencias Sociales creemos que se corresponde, sobre todo, con la de la orientación ideológica y teórica que subyace en cada proyecto, que permite destacar determinados contenidos transversales para establecer relaciones lógicas entre contenidos variados.

### **2.3. Criterios cognitivos, afectivos y empíricos.**

La decisión de incluir contenidos en uno u otro ciclo o curso suele justificarse con criterios de tipo cognitivo, aunque con frecuencia endeble. Se han generalizado, a veces de forma superficial, algunas de las tesis de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento formal, sin considerar que, como ha demostrado Pozo (1989), ese desarrollo depende en gran medida de las actividades y contenidos que previamente se hayan trabajado, y no de una edad determinada. No cabe duda de que resulta inadecuado proponer operaciones formales complejas a edades precoces y que se debe graduar progresivamente la dificultad intelectual de las tareas encomendadas; para llegar a esta conclusión basta tener ciertas dosis de sentido común –aunque a veces parece faltar en algunos libros de texto al uso–.

Para organizar una secuencia de enseñanza–aprendizaje se debe considerar el progresivo desarrollo de capacidades de conocimiento, dedicando cada vez más tiempo a las que plantean una dificultad mayor, como son las relaciones con la aplicación de los conocimientos a nuevos contextos y su reestructuración, relacionándolos con contenidos diversos. Es posible realizar esta aproximación sobre contenidos de procedimientos con mayor rigor que sobre conceptos: Los procedimientos son acciones contrastables en la práctica (se consigue realizar algo bien regular o mal o no se consigue en absoluto), mientras que los conceptos, al ser imágenes mentales, pueden alcanzar grados diversos de elaboración (complejidad) sin que impliquen necesariamente errores, puede tratarse sólo de limitaciones, y sin que pueda considerarse nunca que se ha llegado a la “verdad absoluta” sobre algo.

Los criterios cognitivos tienen una mayor relevancia en la elaboración de programas de actividades o microsecuencias de cada unidad: comenzando por actividades iniciales de exploración de ideas, siguiendo por las de reestructuración que propicien el cambio conceptual, complementándose éstas con actividades de aplicación de los conocimientos en nuevos contextos, para finalizar en actividades de revisión que permitan contrastar los resultados con las ideas iniciales y recapitular sobre el aprendizaje (López Facal, 1991).

En la enseñanza, además de considerar los contenidos socialmente relevantes y los criterios que favorezcan el desarrollo cognitivo, debe estar presente aquello que interesa y que preocupa a los jóvenes. No puede ser nunca un criterio determinante, pero si no se contempla nos encontraremos con dificultades para crear un ambiente adecuado en el aula.

La tradición pedagógica, la reflexión sobre la práctica habitual del profesorado, debe ser analizadas y sometidas a crítica constante, proporcionando criterios educativos valiosos para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos, así como para adoptar las estrategias de aprendizaje más convenientes en cada momento.

Resumiendo los argumentos expuestos hasta aquí, creo que no es posible invocar criterios “objetivos” o de validez universal para defender un tipo u otro de contenidos, ni su organización y secuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las propuestas deben revisarse en aproximaciones sucesivas, aunque deben asentarse en algún tipo de lógica explícita que se asiente en cierta coherencia teórica.

### **3. Los modelos de educación se basan en teorías<sup>1</sup>**

#### **3.1. Del Positivismo al Postpositivismo**

Con la misma sorpresa que el personaje de Molière descubrió que hablaba en prosa, hay profesores que se sorprenden cuando se les dice que sus opiniones implican una concepción positivista del saber. Incluso hay algunos que declaran identificarse con

el marxismo y al tiempo defienden la objetividad de la Historia (o de cualquier otro conjunto de saberes) y que la ideología ni debe ni tiene porqué influir en el conocimiento que se tenga de la realidad. Su confianza en que es posible demostrar la “verdad” gracias a la utilización de fuentes de información incuestionables les conduce frecuentemente a estrategias educativas transmisivas –lección magistral o libro de texto– que se suele acompañar con el trabajo “práctico” sobre materiales informativos que demuestren la evidencia (fuentes históricas, series estadísticas, cartografía, etc.).

Las críticas recibidas por las ya viejas concepciones positivistas han propiciado el abandono del realismo ingenuo y que se haya ido asumiendo un realismo crítico: Aunque no es posible la objetividad absoluta se intenta como un ideal al que nos podemos aproximar. La metodología se ha hecho más compleja, se da importancia a la demostración empírica, pero no absoluta; se da importancia a los métodos cualitativos, a la multiplicidad de puntos de vista, al descubrimiento... etc.

Estas posiciones están presentes en el ámbito de investigación universitaria (no siempre de manera explícita) y desde ellas han influido en los sectores de la enseñanza no universitaria; su praxis suele asociarse a estrategias transmisivas de enseñanza e implica sobre todo limitaciones en la formación crítica del alumnado.

### **3.2. La Teoría Crítica**

La teoría crítica debería llamarse con más propiedad “investigación orientada ideológicamente” porque dentro de esa denominación se incluyen corrientes diversas (materialismo, feminismo, las propuestas de Paulo Freire, etc. y por supuesto las propuestas realizadas propiamente como “teoría crítica”); una característica común es el rechazo a las pretensiones de neutralidad del positivismo y postpositivismo. Considera que el conocimiento, como cualquier construcción humana, es un reflejo de los valores de aquellos que los elaboran y sus resultados dependen de los valores elegidos. No se rechaza el realismo –aunque pueda parecer paradójico– y se mantiene que el investigador, el científico, posee una “verdadera conciencia” de la

realidad, en oposición a la “falsa conciencia” de las personas sin instrucción suficiente: la función de la investigación (y de la enseñanza) es, desde esta perspectiva, la transformación de la “conciencia” para poder transformar la realidad.

Considero que las aportaciones más interesantes de las propuestas curriculares que se inspiran en la teoría crítica son su metodología dialéctica y que ponen el acento en la selección de los problemas que contribuyan a la comprensión de la sociedad para poder transformarla. Las mayores dudas que plantean se deben a la contradicción entre una ontología realista (aunque crítica) y una epistemología subjetivista; contradicción presente al asumir que los valores modifican la percepción de la realidad y al tiempo afirmar que existe la realidad con independencia de los valores que puedan influir en ella, y que esa realidad “objetiva” puede ser desvelada por aquellos que poseen la “verdadera conciencia” –en oposición a la “falsa conciencia” de la mayoría de la población–. La selección de problemas, la metodología e incluso las estrategias pasan a ser por lo tanto verdades no cuestionables porque son el camino que conduce a la eliminación de la “falsa conciencia”. Tal vez por partir de una percepción de “posesión de la verdad” algunas propuestas no llegan a cuestionarse aspectos centrales de los procesos de conocimiento, despreciando lo que en su opinión no son más que veleidades psicologicistas, cuando no argucias ideológicas elaboradas desde posiciones interesadas en mantener esa “falsa conciencia” o alienación de la mayoría de la población.

### 3.3. El Constructivismo

En mi opinión el paradigma constructivista ha sido con frecuencia interpretado de manera sesgada. No puede limitarse sólo a una interpretación psicológica de la enseñanza, sino a unos criterios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que siguiendo a E. Guba (1990) pueden resumirse en:

- Los hechos están cargados de teorías. La “realidad” sólo existe en el contexto de un marco o *constructo* mental.

- La indeterminación de la teoría: ninguna teoría puede ser comprobada por completo. Diversas teorías pueden “explicar” un conjunto de “hechos” sin que exista una explicación inequívoca; la “realidad” tan sólo puede ser “vista” a través de la ventana de la teoría, sea implícita o explícita.

- Los hechos están cargados de valores.

- Naturaleza interactiva investigador-investigado: no es posible la objetividad, por lo que queda obsoleta la diferencia entre ontología –la naturaleza de la “realidad”– y epistemología –la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo cognoscible–; los hallazgos no son un informe de “lo que existe” sino un residuo de un proceso que los crea. El conocimiento como consecuencia de una actividad humana es problemático y cambiante.

El relativismo radical de este paradigma no concuerda ni con posiciones dogmáticas ni, en mi opinión, con modelos cerrados de enseñanza-aprendizaje. En palabras de un constructivista: *La cuestión no es luchar por la supremacía de un paradigma frente a otros; todos deben ser considerados y el diálogo entre paradigmas no es para ver cuál gana, sino para llevarnos a otro nivel en el que todos ellos sean reemplazados por uno nuevo que tampoco será una aproximación mayor a la verdad, sino sólo más sofisticado e informado.* (Guba, 1990).

Desde el constructivismo se han puesto en primer plano algunos problemas de aprendizaje, diseñando estrategias que se han mostrado más eficaces que las que se venían utilizando para solucionarlos: la formulación del aprendizaje como cambio conceptual, por una parte, y la importancia que se concede a la participación activa de los y las estudiantes (aprendizaje cooperativo, interacciones múltiples...; la evaluación del conocimiento funcional tanto de conceptos como de destrezas; estrategias metacognitivas para que los estudiantes controlen su propio aprendizaje; variedad de recursos y sistemas de apoyo: búsqueda de un clima de diálogo en el aula que haga posible la exploración de ideas... etc.).

#### 4. Aula Sete: Una propuesta con más dudas que certezas

El proyecto *Aula Sete* es un intento de racionalizar una práctica educativa, antes que la elaboración de una propuesta cerrada. En nuestra opinión las teorías son esenciales para fundamentar la práctica, pero perfectamente estériles sin una reflexión en y desde ésta. Las personas que integramos el grupo *Aula Sete* hemos comenzado nuestro trabajo más a partir de la reflexión sobre nuestra práctica que de una sólida formación teórica, que presenta obvias limitaciones. Mantenemos más dudas que certezas sobre el paradigma que debe orientar nuestra producción que sin ánimos de crear o inventar nada nuevo nos sentiríamos identificados en lo que podríamos llamar “constructivismo crítico”.

Nos aproxima a las corrientes que integran el paradigma crítico la preocupación por dotar de sentido transformador la acción educativa, y del constructivismo el modelo relativista de aproximación al conocimiento y las estrategias educativas que se han ido desarrollando en los últimos tiempos desde estos planteamientos.

Como profesionales de la educación tratamos de cuestionarnos de forma permanente nuestro trabajo en las aulas, y a partir de ello hemos llegado a algunas conclusiones bastante elementales:

- La educación no es neutral; está cargada de valores. La escuela debe –en una dimensión ética– convertirse en un espacio de racionalidad crítica que contribuya a modificar la sociedad desde perspectivas liberadoras.
- La dimensión racional y crítica de la educación es una tarea colectiva, pero el aprendizaje se produce de manera diferente en cada persona.
- Creemos que cada estudiante debe construir su propio conocimiento pero que esto no quiere decir que lo haga individual o aisladamente, sino por el contrario, la influencia del grupo y del profesor puede ser determinante en este proceso.

- La construcción del conocimiento implica la limitación de contenidos para que se puedan adquirir conocimientos de tipo funcional y no sólo declarativo, y para ello habrá que plantearles problemas sobre acontecimientos, procesos, relaciones, etc, en una selección variada de contenidos.
  
- Para propiciar la construcción de conocimientos se debe promover la interacción entre las concepciones que tengan los alumnos y las propuestas procedentes de la investigación científica.
  
- La reiteración de contenidos de conceptos o procedimientos muy similares o idénticos representan una dificultad objetiva para mantener la atención de los y las adolescentes. Es conveniente limitar el tiempo dedicado a cada unidad o conjunto de actividades y utilizar estrategias variadas para favorecer la racionalidad frente a la rutina: conseguir esa racionalidad implica, entre otras cosas, que el alumnado sea capaz de integrar conocimientos y teorías procedentes de distintas áreas y aplicar ese conocimiento integrado a situaciones prácticas. Puede ser conveniente no “acumular” un mismo tipo de conocimientos en un único período de tiempo, sino graduarlos a lo largo de la etapa.
  
- Cada situación de enseñanza es específica y el profesorado necesita dar respuestas diferentes a cada caso, contando con estrategias variadas que permitan afrontar problemas diversos en la línea, por ejemplo, que se sigue en el proyecto australiano PEEL (Baird y Northfield, 1992). Pero la variedad de contenidos, de estrategias y recursos que son necesarios para favorecer los procesos de enseñanza para que adquieran coherencia deben encuadrarse dentro de algún *paradigma* entendido como “conjunto básico de creencias que guían la acción” (Guba, 1990).
  
- La virtualidad formativa de la integración de conocimientos de diverso tipo, nos lleva a preferir para los niveles obligatorios de enseñanza la organización de contenidos sociales en un Área que su segregación en materias diferenciadas.
  
- La selección de contenidos sociales debe estar en función de la dimensión ética que otorgamos a la educación: la reflexión sobre la sociedad y sus problemas y la



formación individual y colectiva. Para ello creemos que se puede intentar relacionar aspectos formativos desde un punto de vista crítico y social con los que aporten una dimensión cultural.

- La distribución de los contenidos por ciclos y cursos deben responder a la graduación dificultad de las destrezas que se propongan, y no a la de conceptos.

Hasta este momento hemos elaborado una docena de unidades para ambos ciclos de Educación Secundaria, y estamos elaborando otras diez que abarcarían el conjunto de contenidos que hemos previsto inicialmente para esta etapa. Al tiempo hemos ido experimentando estos materiales en algunas aulas del ciclo superior de EGB, 3º de ESO y 1º y 2º de BUP de lo que hemos extraído consecuencias que nos han llevado a modificar algunos planteamientos y contenidos. Concebimos el proyecto como un marco de trabajo abierto, en revisión permanente, sin contenidos conceptuales prescriptivos –salvo por imperativo legal– porque las finalidades que pretendemos se pueden analizar, en nuestra opinión, con distintos contenidos factuales.

En este artículo he tratado de resumir algunas reflexiones teóricas sobre las que asentar nuestra práctica. El cuestionamiento permanente, la duda, debe servir para mejorar la práctica docente, en ningún caso para justificar la indecisión o la falta de innovación.

## **5 Bibliografía**

ALIBERAS, J., GUTIÉRREZ, R. e IZQUIERDO, M. 1989. “La Didáctica de las Ciencias: una empresa racional”. *Enseñanza de las Ciencias*. Valencia. Volumen 7/ nº 3.

AULA SETE, Grupo. (Coord.). 1993. *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales*. Universidade de Santiago de Compostela.

AULA SETE, Grupo. 1994. "Unidades Didácticas de Ciencias Sociales. Concreción y lógica de los Proyectos Curriculares" en ÍNSULA BARATARIA, Grupo (Coord.). 1994. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Mare Nostrum. Madrid.

BAIRD, John R.; y NORTHFIELD, Jeff R. (Ed.). 1992. *Learning from the PEEL Experience*. Monash University P. Melbourne. Australia.

CRONOS, Grupo (Coord.). 1991. *Proyectos de Enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)* Amarú. Salamanca.

GUBA Egon G. (Ed.) 1990. *The Paradigm Dialog*. Sage Publications. Newbury Park. California.

ÍNSULA BARATARIA, Grupo (Coord.). 1994. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Mare Nostrum. Madrid.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.P. 1992. "A modo de conclusión: Hay muchas formas de aprender Ciencias" en JIMÉNEZ M.P. ALBADALEJOC. y CAAMAÑO A. *Didáctica de Ciencias de la Naturaleza*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

LÓPEZ FACAL, R. 1991. "Criterios y orientaciones para la elaboración de materiales curriculares"; en CRONOS, Grupo (Coord.). 1991. *Proyectos de Enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)* Amarú. Salamanca.

MAESTRO, P. y SOUTO, X.M. 1990. *Diseño Curricular. Secundaria Obligatoria. Área de Geografía e Historia*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). 1989. *Diseño Curricular Base del Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.

MEC. (Ed) 1993. *Propuestas de Secuencia. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Ministerio de Educación y Ciencia-Escuela Española. Madrid.

POZO, J.I. 1987. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Visor. Madrid.

POZO, J.I. 1989. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid

ROZADA MARTÍNEZ, J.M. 1994. "Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales". en ÍNSULA BARATARIA, Grupo (Coord.). 1994. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Mare Nostrum. Madrid.

#### Nota

<sup>1</sup> El profesor Egon G. Guba (1990) ha coordinado un interesante trabajo en el que, en la introducción, analiza los tres paradigmas posteriores al positivismo que más fortuna han hecho entre científicos e investigadores contemporáneos. Las ideas que siguen son deudoras, en gran medida, de esa obra aunque por supuesto asumo las limitaciones y deficiencias inevitables que puedan observarse, o la interpretación y contextualización realizada por mi.

**PROYECTO «AULA SETE»**

1. Propuesta de distribución de destrezas por ciclos
2. Cuadro-resumen de la distribución de contenidos por ciclos y bloques temáticos
3. Cuadro-resumen de la relación entre unidades y contenidos «mínimos»
4. Relación de unidades y referencia a los criterios de evaluación

PROPUESTA DE DISTRIBUCIÓN DE DESTREZAS POR CICLOS<sup>1</sup>:

*Primer ciclo*

1A.- Tratamiento de la información

1A.1. Búsqueda y registro de la información (1<sup>er</sup> ciclo):

Realización de actividades sencillas que requieran:

- Utilización del índice toponímico de un Atlas o de un plano
- Utilización de abreviaturas y siglas de uso frecuente (A. C., D. C. o, relacionadas con el mundo actual, ONU, OTAN, CEE, etc.)
- Utilización de notas a pie de página y referencias bibliográficas
- Utilización del catálogo temático de la biblioteca escolar
- Lectura e interpretación de planos y mapas de diverso tipo y escala, en especial los topográficos de 1:25.000 y 1:50.000
- Localización de información espacial seleccionando mapas de escala adecuada, decidiendo por sí mismos si para resolver un problema determinado deben buscar un dato en un atlas, en un mapa topográfico, en un plano, etc.
- Informarse de un tema compaginando la lectura de libros de texto, atlas históricos, etc.
- Informarse de un tema actual buscando información en los medios de comunicación y ampliándola en enciclopedias, atlas históricos, libros temáticos, etc.
- Búsqueda, selección y clasificación de informaciones que aparezcan en los medios de comunicación sobre un asunto que sea objeto de estudio.
- Localización, identificación y en su caso realización de fotografías y/o dibujos significativos para el estudio de una zona.
- Localización e identificación por medio de fotografías o por observación directa de un mismo tipo de restos materiales, instrumentos, objetos etc. de épocas diferentes, relacionados con el tema que se estudie.
- Utilización del Censo de Población.
- La utilización del catálogo temático de la biblioteca escolar.
- Complementar la lectura del libro de texto con atlas históricos y libros temáticos para informarse de un tema.
- Tomar notas de textos o de informaciones orales distinguiendo entre puntos principales y subapartados.
- Seleccionar ilustraciones (fotografías, dibujos, etc) relacionados con la época histórica que se estudie.
- Realizar resúmenes.

*Segundo ciclo*

2A.- Tratamiento de la información

2A.1. Búsqueda y registro de la información (2<sup>o</sup> ciclo):

Plantear actividades que requieran (conjunta o separadamente):

- Búsqueda de datos en fuentes variadas (imágenes, mapas, textos escritos, datos estadísticos y gráficos...) y elaboración de síntesis.
- La obtención, selección, clasificación y registro de información histórica procedente de varias fuentes (notas, fichas, organigramas, esquemas, mapas conceptuales, etc), registrándola por medio de notas, fichas, organigramas, esquemas, etc.
- Ante un problema planteado, ser capaz de seleccionar la información escrita y gráfica adecuada, hacerse preguntas para obtener datos significativos y elaborar síntesis o resúmenes.
- Localización de información económica y laboral utilizando sobre todo anuarios, boletines estadísticos, secciones especializadas en la prensa diaria, etc.
- Utilización en algún momento de sistemas complejos de catalogación y de recuperación de información como por ejemplo un archivo o una base de datos informática.

<sup>1</sup> La propuesta pretende orientar sobre la posibilidad de incluir actividades en un ciclo u otro: en ningún caso pretende ser exhaustiva ni se quiere indicar que se tengan que desarrollar todas ellas. Las que se sugieren como adecuadas para el primer ciclo se supone que con menor dificultad pueden abordarse en el segundo.

### 1A.2. Utilización y análisis de datos y fuentes de información (1<sup>er</sup> ciclo)

- Establecimiento de relaciones sencillas entre diversos tipos de planos y mapas (topográficos, temáticos, etc)
- Inferir información de fuentes primarias (por ejemplo, observación directa de paisajes...)
- Identificación, descripción e interpretación de fuentes gráficas sencillas (dibujos, fotografías, vídeos, etc)
- Representación gráfica e interpretación de series estadísticas sencillas (demográficas, económicas...)
- Reconocer e inferir alguna información significativa de fuentes primarias sencillas (como restos arqueológicos accesibles, por ejemplo).
- Identificar algunos restos materiales del pasado (construcciones, objetos artísticos, utensilios, etc) en fotografías, diapositivas, ilustraciones u otra fuente de información visual.
- Realizar alguna actividad a través de la que se pueda reconocer que los datos pueden no ser imparciales, y distinguir entre un hecho y una opinión.
- Inferir información de fuentes primarias (principalmente orales) de acontecimientos significativos de la época contemporánea que hayan tenido algún reflejo en la vida local.
- Reconocer en algún ejemplo sencillo que los datos pueden no ser imparciales.
- Distinguir entre un hecho y una opinión.
- Comparar objetos, utensilios, creaciones artísticas...etc de épocas diferentes (por medio de ilustraciones gráficas o por observación directa) señalando semejanzas y diferencias e indicando su evolución y posibles influencias.
- Plantear hipótesis sobre qué consecuencias pueden tener en la vida cotidiana de la comunidad en la que viven los problemas de actualidad que se estudien.
- Relacionar una imagen gráfica con un texto o una información.

### 2A.2. Utilización y análisis de datos y fuentes de información (2<sup>o</sup> ciclo)

- Lectura, interpretación y elaboración de cuadros estadísticos, gráficos, documentos escritos, mapas, imágenes, etc.
- Inferir información de fuentes variadas, primarias y secundarias, como pueden ser algunos restos materiales, fotografías, textos de todo tipo, series estadísticas, etc que complementen el estudio de un acontecimiento o de una época histórica.
- Evaluación crítica de la información: Analizar los datos disponibles sobre un acontecimiento señalando contradicciones, lagunas o ausencia de pruebas terminantes. Diferenciar los datos fundamentales de los irrelevantes para el problema que se plantea, o aquellos que han sido introducidos con el fin de favorecer una lectura prejuiciosa de los hechos.
- Clasificación dentro de un estilo o corriente algunas obras artísticas o creaciones culturales destacadas de la época contemporánea.
- Análisis del diseño de objetos de uso cotidiano atendiendo a aspectos funcionales y estéticos.

**1A.3. Utilización de convenciones cronológicas (1<sup>er</sup> ciclo)**

- Realizar actividades que impliquen la datación (A.C y D.C.; milenio, edad, era, etc.), por siglos y otras convenciones cronológicas (era islámica, hebrea, romana, etc.).
- Situar correctamente las fechas en los siglos correspondientes.
- Situar acontecimientos o cambios de corta duración en su siglo correspondiente.
- Establecer la secuencia cronológica de hechos y acontecimientos que se vayan estudiando por medio de ejes cronológicos u otro tipo de representaciones utilizando correctamente la escala.
- Realizar secuencias cronológicas (por ejemplo a través de ejes) de series largas y breves utilizando adecuadamente la escala.
- Clasificar en la época correspondiente alguna construcción, creación artística o utensilio analizado por medio de fotografías, ilustraciones...etc u observado directamente.

**1A.4. Selección de datos, síntesis interpretativas y comunicación de la información (1<sup>er</sup> ciclo):**

- Realizar mapas o diagramas verificando los datos en más de una fuente.
- Realizar murales o exposiciones temáticas en las que se incluyan ilustraciones, seleccionando información en más de una fuente.
- Elaboración de alguna síntesis, por medio de murales, exposiciones etc, utilizando informaciones de diverso tipo y procedencia y en su caso, reflejando la evolución histórica del entorno y las huellas que quedan del pasado en él.
- Analizar algún aspecto de la vida cotidiana actual que se pueda comparar con otras épocas pasadas (vestido, alimentación, sanidad, construcción, una actividad económica...etc).
- Exponer ordenadamente informaciones recogidas en relación con algún hecho o etapa histórica especialmente relevante para la propia localidad o la Comunidad Autónoma por medio de murales, un trabajo escrito, o si es posible, con un video u otro medio de comunicación.
- Recoger información sobre algún problema de actualidad de especial relevancia utilizando sobre todo los medios de comunicación de masas.
- Exposición oral sobre algún aspecto interesante de la actualidad que haya elegido la o el estudiante.
- Participación ordenada en algún debate sobre asuntos polémicos de actualidad cuando en el aula estén presentes varias posturas.
- Identificar los principales argumentos presentes en una discusión, o en propuestas no coincidentes.

**2A.3. Utilización de convenciones cronológicas (2<sup>o</sup> ciclo)**

- Ordenar cronológicamente series de objetos y/o ilustraciones históricas.
- Construir algún cuadro o eje cronológico en el que se refleje la evolución de un aspecto significativo de una sociedad a lo largo de un tiempo histórico largo (la alimentación, la tecnología, la agricultura, etc).
- Construcción de algún cuadro cronológico en el que se registren diversos aspectos relevantes en la evolución de una sociedad (políticos, bélicos, culturales, económicos, artísticos, etc).
- Elaboración de un cuadro cronológico en el que se registre la evolución de dos o más sociedades en un mismo período de tiempo.

**2A.4. Selección de datos, síntesis interpretativas y comunicación de la información (2<sup>o</sup> ciclo):**

- Confección de planos, croquis o mapas a partir de fotografías aéreas, datos estadísticos, bases de datos, etc.
- Utilización de informaciones diversas sobre el contexto histórico y las circunstancias concretas del autor para la comprensión de obras y objetos artísticos.
- Utilización de fuentes primarias y secundarias variadas (vestigios y restos materiales, mapas, gráficos, textos, imágenes, objetos artísticos, textos, etc) para la elaboración de síntesis sobre algún acontecimiento o época histórica.
- Comparar obras artísticas de diferentes períodos y estilos.
- Elaboración de resúmenes orales o por escrito sobre cuestiones económicas, del mundo del trabajo, sobre asuntos políticos de actualidad o cualquier otro tipo de problemas, ilustrándolo con gráficos, diagramas, esquemas, mapas temáticos, mapas conceptuales o cualquier otro procedimiento que facilite la comunicación y comprensión del problema abordado e incluyendo diagramas y usando notas a pie de página y referencias bibliográficas.

**1B.- Causalidad (1<sup>er</sup> ciclo)**

**1B.1. Análisis de factores causales**

- Identificar y diferenciar circunstancias causales de motivos personales en las relaciones que se establecen entre las personas y el territorio que ocupan. Por ejemplo: usos de la tierra, cultivos, etc.
- Distinción entre los motivos personales y las circunstancias causales que pudieron intervenir en algún hecho histórico determinado.
- Analizar algún acontecimiento de actualidad identificando los posibles motivos personales y diferenciándolos de factores causales más complejos

**2A.5. Evaluación de la información (2<sup>o</sup> ciclo)**

- Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones contradictorias sobre un mismo acontecimiento histórico (por ejemplo: la colonización de América vista por los conquistadores y por los vencidos, o las cruzadas desde el punto de vista de los musulmanes, etc.)
- Búsqueda, análisis, interpretación y valoración crítica de la información de diversas fuentes sobre sociedades y culturas distintas a la nuestra.
- Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones sobre un conflicto de actualidad proporcionadas por varios medios de información de orientación ideológica distinta.
- Participación ordenada en debates sobre algún asunto polémico de actualidad (un conflicto político internacional, un conflicto laboral o cultural, etc) apoyando la argumentación con datos y respetando las opiniones diferentes.

**2B.- Causalidad (2<sup>o</sup> ciclo)**

**2B.1. Análisis de factores causales**

- Distinción entre causas de corta y larga duración, y entre cambios coyunturales y transformaciones estructurales y sus consecuencias sociales y espaciales. Por ejemplo: comparar la incidencia de una catástrofe puntual sobre alguna actividad económica con situaciones de miseria permanente en alguna zona concreta. Para ello deben plantearse preguntas como:
  - ¿Cual fué la causa inmediata? ¿Existió alguna causa lejana? ¿Existían causas políticas, económicas, religiosas, etc?
  - ¿Fueron importantes las personalidades?
- Distinción entre los factores explicativos generales de las obras de arte en una época concreta y las circunstancias particulares de cada obra.
- Análisis de dos o más procesos de cambio histórico comparando sus respectivos ritmos y duración (por ejemplo dos procesos de industrialización, de construcción nacional, etc.)
- Identificar los factores que influyen en un hecho actual diferenciando causas inmediatas de causas lejanas y clasificándolas según sus características en políticas, económicas, sociales, culturales, etc.



1B.2. Diversidad de factores causales  
(1<sup>er</sup> ciclo)

- Identificar factores que influyen en hechos (reales o ficticios) como:
  - Elementos que forman y/o modifican el paisaje
  - Localización de actividades humanas (vías de comunicación, explotaciones agrarias, industrias, etc) y repercusión en el medio.
  - Relaciones económicas entre diferentes comunidades
  - Diversos modelos y regímenes demográficos (movimientos de población...)
- Identificar diversos factores (políticos, económicos, culturales...etc) que influyen en un acontecimiento histórico o que son modificados por él.
- Establecer algún tipo de relación entre los planos político, económico, cultural, etc, a partir del estudio de algún aspecto concreto y sus mutuas influencias (por ejemplo estudiando un convento medieval o una villa romana)
- Análisis de causas de diverso tipo (políticas, económicas, religiosas, etc) que influyeron en un acontecimiento o en un proceso determinado.
- Identificar más de un factor (económico, político, cultural, religioso, etc) que influya en un conflicto de actualidad, ya sea de política interior o internacional.

2B.2. Diversidad de factores causales  
(2<sup>a</sup> ciclo)

- Identificar y comparar factores que influyen en problemas sociales (reales o simulados) como por ejemplo:
  - Tendencias y regímenes demográficos
  - Desigualdad de recursos y de su explotación en diversos países y sociedades.
  - Localización de actividades económicas y trazado de vías de comunicación.
  - Contraste entre vida rural y urbana. Distribución y uso del suelo... etc.
- Identificar y analizar comparativamente diversos factores culturales, como por ejemplo:
  - Las obras artísticas en relación con los rasgos generales de las épocas de producción de las mismas.
  - Algunas obras artísticas o culturales de épocas distintas buscando analogías y diferencias y detectando influencias y rasgos innovadores.
  - Diferencias entre otras culturas y la nuestra, o entre nuestra época y otra anterior.
  - Trascendencia histórica (influencia social) de determinados acontecimientos bélicos, políticos, económicos, etc
- Identificar y comparar los factores que influyen en:
  - Diversos procesos revolucionarios de cambio social, valorando su relevancia para el momento actual.
  - Análisis de diversas valoraciones sobre fenómenos artísticos y culturales recientes.
  - Análisis y evaluación de ofertas de trabajo relacionándolas con las cualificaciones profesionales y el estatus social que se asocia a los diferentes puestos de trabajo.
- Elaborar una opinión personal razonada sobre algún problema sociopolítico de actualidad señalando en la argumentación la diversidad de causas que a su juicio influyen en el tema.

**1B.3. Relación con el contexto social y cultural: explicación empática (1<sup>er</sup> ciclo)**

- Realización de sencillas simulaciones que impliquen la toma de decisiones. (Por ejemplo, elección del emplazamiento para una actividad valorando su impacto ambiental y su utilidad social, etc...). Puede tratarse de debates orales más o menos improvisados, o de planteamientos más estructurados que incluyan la utilización de datos y fuentes de diverso tipo.
- Realizar alguna reconstrucción imaginaria de una situación social del pasado apoyando la ficción en datos reales.
- Realizar alguna simulación en la que el alumno o alumna adopta un rol de una persona con una mentalidad alejada de la suya (perteneciente a una sociedad actual o del pasado). La ficción debe basarse en datos reales y puede expresarse de muchas maneras: una redacción, dibujos, un debate...etc.

**2B.3. Relación con el contexto social y cultural: explicación empática (2<sup>o</sup> ciclo)**

- Realización de simulaciones identificando y valorando diversos factores causales (físicos, económicos, políticos, sociales, ...) y tomando decisiones en consecuencia. (Por ejemplo, después de consultar informaciones variadas, decidir sobre un mapa o croquis un emplazamiento adecuado para alguna actividad; o elegir entre varias propuestas contradictorias de actuación económica, etc.)
- Participación en simulaciones que conjunta o separadamente supongan:
  - Tomar decisiones en situaciones históricas (imaginarias o reales) que impliquen la identificación y valoración ponderada de diversos factores (culturales, religiosos, económicos, etc.)
  - Explicar acciones, creencias o costumbres de personas o grupos del pasado asumiendo la mentalidad con la que podrían haber actuado, sin recurrir a prejuicios actuales.
  - Explicación de determinadas acciones individuales en un proceso de cambio social intentando basarse en las ideas, intenciones y las posibilidades de elección que tuvo alguno de los protagonistas de los acontecimientos que se estudian, tratando de adoptar su punto de vista y teniendo en cuenta la perspectiva de la época
  - Elaborar una explicación sobre el comportamiento de personas o grupos actuales con una tradición cultural distinta a la nuestra, a partir de su mentalidad e intentando superar los propios prejuicios culturales.
- Comparar determinados aspectos de nuestra cultura y sociedad con otras culturas contemporáneas señalando en ambos aspectos negativos y positivos.

### 1. C. Indagación (1º ciclo)

- Realización de informes sencillos utilizando fuentes accesibles, especialmente las relacionadas con experiencias cercanas (observación directa, imágenes, prensa, cartografía, datos del Plan General de Ordenación Urbana, etc); trabajar aspectos de demografía, actividades económicas, urbanismo... etc a partir del medio próximo debe servir para poder establecer relaciones o contrastes con otras realidades sociales más alejadas.
- Confección de algún pequeño informe sobre algún hecho histórico significativo de su entorno a partir de fuentes muy accesibles y elementales.
- Realizar alguna pequeña investigación escolar a partir de un esquema previo sobre una cultura o sociedad diferente de la propia respondiendo a preguntas complementarias cada vez más complejas, como por ejemplo:
  - ¿Quién gobernaba? ¿Cómo lo hacía?
  - ¿Cómo era su religión? ¿En qué creían?
  - ¿Cómo era su cultura (arte, música, literatura...)? ¿Qué influyó en su esplendor? ¿y en su decadencia...?
- Realización de algún informe, estudio o pequeña indagación con fuentes accesibles sobre la evolución de algún aspecto (determinada actividad económica, sanidad, vida cotidiana, vivienda, etc) que haya dejado huella en el entorno.
- Elaboración de informes, estudios o investigaciones escolares sencillas que incluyan alguna ilustración, sobre algún problema de actualidad utilizando los medios de comunicación (sobre todo la prensa escrita) y completando la documentación del tema en atlas, enciclopedias y/o libros temáticos.

### 2. C. Indagación (2º ciclo)

- Confección, realización e interpretación de cuestionarios, entrevistas, etc para recabar informaciones relacionadas con problemas demográficos, ambientales, económicos, etc. utilizando instrumentos como los impresos del Censo de población, el Padrón de habitantes, el P.G.O.U. etc.
- Confección, realización e interpretación de cuestionarios, entrevistas y/o encuestas sobre algún acontecimiento que suscite polémica por su repercusión en la transformación de la sociedad actual: un proceso revolucionario, un cambio tecnológico, etc.
- Confección, realización e interpretación de cuestionarios para la realización de entrevistas o encuestas que permitan conocer la opinión colectiva acerca de algún tema de actualidad, como podría ser un problema laboral, económico, político... un acontecimiento cultural, una manifestación artística, etc

Cuadro 1

CONTENIDOS POR BLOQUES TEMÁTICOS					
	SOCIEDAD Y TERRITORIO	SOC. HISTÓRICAS Y CAMBIO	MUNDO ACTUAL	PROPUESTA DE UNIDADES	
PRIMER CICLO	CONCEPTOS	escala; relieve; clima; vegetación natural y cultivada; paisajes; actividades económicas; densidad de población; modelos demográficos; espacio urbano; organización territorial; medioambiente; etc.	prehistoria; antigüedad clásica; romanización; edad media; feudalismo; renacimiento; arte clásico; románico; gótico; c. precolombinas; descub. geográficos Fuentes históricas; evolución del hábitat, del utillaje productivo, de las formas artísticas, de las construcciones... etc.	modelos y niveles de desarrollo; Tercer Mundo; energía y consumo; degradación ambiental; ordenación urbana; Comunidad autónoma; Nación; Estado... etc.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diversidad de paisajes (<i>¿Cuanto se aprende viajando?</i>)</li> <li>2. Introducción al conocim. histórico. (<i>Construcciones, tiempo y patrimonio</i>)</li> <li>3. La vivienda y el hábitat a través del tiempo.</li> <li>4. Formas de vida en el pasado.</li> <li>5. Aprovechamiento del medio</li> <li>6. Población y recursos (<i>Somos muchos y "mal" repartidos</i>)</li> <li>7. Ciudades, industrias, servicios (<i>¿Avanzamos todos hacia el bienestar?</i>)</li> <li>8. Energía y medio ambiente.</li> <li>9. Caballeros, clérigos y mercaderes.</li> <li>10. Navegantes y descubridores.</li> <li>11. Una cultura desaparecida.</li> <li>12. ¿Cómo nos organizamos.</li> </ol>
	PROCEDIMIENTOS	manejo de planos y mapas; relacionar escalas; buscar y ordenar informac. de fuentes diversas; identificar paisajes variados; relacionar características espaciales con poblamiento y aprovechamiento de recursos; confecc. de cuestionarios sencillos, entrevistas, alguna indagación sobre un problema ambiental... etc.	recoger y ordenar informaciones históricas; reconocer vestigios del pasado; utilizar convenciones cronológicas; reconocer y clasificar diversos factores causales; reconocer manifestaciones artísticas y relacionarlas con su época, ...etc.; semejanzas y diferencias en un aspecto concreto (vida cotidiana...) en épocas diferentes; reconstrucciones imaginarias a partir de datos; ...etc.	toma de decisión; utilizar prensa, encuestas, etc. y elaborar algún informe sencillo; interpretar y elaborar mapas de distribución de población, de recursos, etc.; analizar imágenes, textos, planos...; ...etc.	
	ACTITUDES	interés por conocer otros territorios y pueblos; actitud crítica y relativismo respecto a la idea de progreso; sensibilidad a problemas ambientales ... etc.	conocim. y respeto por otras formas de vida y el patrimonio; actitud crítica y participativa; sensibilidad hacia manifestaciones artísticas; ...etc.; reconocer el pasado en el entorno; valoración crítica de cambios en el patrimonio (urbanismo...); ...etc.	interés por estar informados; valorar problemas que afectan propia comunidad y a soc. española; solidaridad con menos favorecidos; sensibilidad ante problemas ambientales ...etc.	
SEGUNDO CICLO	CONCEPTOS	modelos demográficos; industrialización; terciarización; desarrollo desigual; dependencia económica; reforma agraria; deforestación; proceso de degradación ambiental... etc.	monarquía absoluta; A. Régimen; Ilustración; liberalismo; democracia; socialismo; imperialismo; descolonización; derechos humanos; c. islámica; organismos internacionales; ...etc. Revolución política, industrial, social, económica, científico-técnica ...; transición política (España, países del este de Europa...); ...etc.	desigualdad económica; tensión internacional; organismos internacionales; mercado; empresas y sindicatos; derechos, libertades y discriminación en el mundo; arte y urbanismo; ...etc.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Del absolutismo a la democracia. (<i>Evolución de los sistemas políticos</i>).</li> <li>2. Algunos van más rápido (<i>Industrialización y colonialismo</i>)</li> <li>3. La lucha contra las desigualdades. (<i>Desarrollo y subdesarrollo</i>).</li> <li>5. El Islam y los países musulmanes.</li> <li>6. Conflictos e instituciones internacionales.</li> <li>7. ¿Hacia una cultura del ocio? (<i>Cambios científicos, técnicos e industriales...</i>)</li> <li>8. Los nuevos caminos del arte contemporáneo.</li> <li>9. Cultura y medios de comunicación.</li> <li>10. Derechos de las personas y participación ciudadana.</li> </ol>
	PROCEDIMIENTOS	seleccionar la escala adecuada para analizar problemas geográficos e históricos; establecer relaciones entre aspectos geográficos, económicos, históricos...; manejo y tratamiento de datos estadísticos, tablas, confección de gráficos; ...; etc.	diversidad de fuentes; mapas conceptuales complejos; comparar diferentes sociedades; causas y consecuencias a largo y corto plazo; relativismo cultural; indagación a partir del medio próximo; ... representar procesos de cambio (ejes, cuadros...); establecer relac. dinámicas entre cambios y duraciones; diferen. causas a corto, medio y largo plazo en procesos; análisis manifestac. de cambio y continuidad en ámbito local; ...etc.	manejar informaciones divergentes; informes a partir de fuentes variadas (orales, prensa, datos estadísticos, mapas, etc.); debates, simulaciones, toma de decisiones...; identificar antecedentes históricos; análisis formas artísticas; semejanzas y diferencias con épocas anteriores; ...etc.	
	ACTITUDES	comprender el impacto ambiental de distintos modelos de desarrollo; adquirir conciencia de las desigualdades y relaciones de dependencia entre diversos territorios; solidaridad con pueblos desfavorecidos por reparto desigual de recursos, etc.	tolerancia; rechazo del dogmatismo y de explicaciones etnocéntricas; valorar el papel de instituciones internacionales en la reducción de tensiones internacionales; ...etc. valorar críticamente el progreso de sociedades contemporáneas; rechazo de prejuicios y discriminaciones presentes en la sociedad; valorar la contribución de personas y sociedades del pasado a nuestro presente; ...etc.	interés por problemas mundo actual; actitud crítica y selectiva ante informaciones; interés por conocer nuevas manifestaciones artísticas; valoración de principios e instituciones democráticas; tolerancia y respeto por pluralismo ideológico y político; ...etc.	



UNIDADES DIDÁCTICAS<sup>2</sup>

PRIMER CICLO

Unidades	Nº aprox. sesiones	Relación con los criterios de evaluación
<i>1. ¡Cuanto se aprende viajando! Diversidad de paisajes</i>	22	1, 26, 27 (2, 4, 8, 25)
<i>2. Construcciones tiempo y patrimonio</i>	12	9, 25, 27, 28 (2, 6, 11, 12, 16)
3. La vivienda y el hábitat a través del tiempo	15	(1, 4, 6, 25, 27)
4. Formas de vida en el pasado (Prehistoria y Antigüedad)	15	11, 12 (9, 10, 25)
5. El aprovechamiento del medio.	16	4 (1, 2, 6, 8, 20, 21, 23, 26, 27)
6. Somos muchos y mal repartidos (Población y recursos)	18	3 (1, 2, 4, 16, 21, 25, 26, 27)
7. La ciudad	15	5, 6, 7, 26 (15, 16, 20, 21, 25, 27)
8. Energía y medioambiente	15	2, (5, 20, 21, 25, 26, 27)
9. Caballeros, clérigos y mercaderes.	15	11, 12 (9, 10, 25)
10. Mercaderes, navegantes y descubridores (Hace 500 años)	15	14 (9, 10, 12, 13, 19, 25)
11. Una cultura desaparecida (Culturas precolombinas)	15	13 (9, 10, 11, 25)
12. ¿Cómo nos organizamos?	15	8, 18 (7, 14, 19, 22, 25, 26, 27)

<sup>2</sup> Los materiales disponibles en este momento responden a las unidades cuyo título aparece en *cursiva*. Los números de los criterios de evaluación que figuran en la tabla corresponden a los prescritos para el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el R.D. de 14 de junio de 1991 (B.O.E. de 26 de junio). Aparecen en **negrita** los criterios de evaluación con los que los contenidos de las unidades guardan una relación más directa, y (entre paréntesis) los que están presentes de forma indirecta.

SEGUNDO CICLO

Unidades	Nº aprox. sesiones	Relación con los criterios de evaluación
1. Formación de los Estados y naciones contemporáneas	18	14, 15, 18 (8, 9, 12, 19, 25, 26)
2. Algunos van más rápido: industrialización y colonialismo	16	5, 15 (17, 21, 26)
3. La lucha contra las desigualdades	15	28 (2, 3, 4, 8, 15, 17, 21, 23, 25, 27)
4. Desarrollo y subdesarrollo económicos	15	2, 28, (1, 3, 4, 5, 6, 8, 15, 17, 21, 23, 25, 26, 27)
5. El islam y los países musulmanes	18	13 (8, 9, 10, 12, 17, 25, 26)
6. Conflictos internacionales en el siglo XX	15	17, 22 (8, 9, 23, 26)
7. ¿Hacia una cultura del ocio?	15	25, 27 (5, 6, 15, 20, 21, 28, 29)
8. Los nuevos caminos del arte	18	10, 24 (9, 16, 20, 25, 27, 28)
9. Cultura contemporánea y medios de comunicación	15	20, 25, 27 (7, 19, 21, 22, 28)
10. Derechos de las personas y participación ciudadana	16	18, 23, 28 (16, 19, 20, 21, 25)

## **Seqüenciació i articulació dels continguts en el Projecte Bitàcora**

**Rosa Ascon i Borràs**

**Emili Muñoz i Martínez**

**Neus Olivé i Ferrer**

**Montserrat Oller i Freixa**

**Araceli Vilarrasa i Cunillé**

### **Introducció**

El Projecte Bitàcora s'ha desenvolupat al llarg de tres anys i en tres fases de treball concretes. En un primer moment es va determinar la fonamentació epistemològica i paradigmàtica del Projecte<sup>1</sup>. Les decisions preses van servir per establir els criteris per al desenvolupament del treball posterior.

En la segona fase, el nostre treball es va centrar en la selecció i articulació dels continguts, concretant-los en una macroseqüència de l'etapa.

En la tercera fase hem definit la intervenció pedagògica a l'aula partint d'un model didàctic i hem elaborat les Unitats Didàctiques corresponents a cada cicle, establint unes transferències didàctiques o ponts cognitius entre la lògica del coneixement i el context d'ensenyament i aprenentatge que s'estableix per tal que els continguts siguin significatius per a l'alumnat.

La present comunicació és una aproximació a la macroseqüenciació dels continguts de l'etapa que si bé ja va ser donada a conèixer al "II Seminario sobre Desarrollo Curricular" de Santiago de Compostela<sup>2</sup>, queda per aportar el desenvolupament del projecte Bitàcora en les Unitats Didàctiques per a cada cicle que presentarem amb més detall en les Jornades de setembre de 1994, completant així la nostra participació.



## 1. Anàlisi dels continguts

El Projecte Bitàcora és una proposta situada entre el DCB i el Projecte Curricular d'àrea que elabora cada centre. La finalitat primordial és la de proporcionar un conjunt d'instruments articulats que puguin ser útils per a la presa de decisions per part del professorat a fi que pugui fer una planificació que tingui en compte les fonts psicològiques, sociològiques, epistemològiques i didàctiques del currículum.

Per això, després d'una anàlisi en profunditat del DCB es van establir les següents línies de treball:

- Criteris per a l'elecció d'un tipus de continguts com articuladors dels restants.
- Criteris per a determinar el temps o l'amplitud en el tractament dels continguts.
- Criteris per situar els nivells de seqüenciació.
- Criteris per determinar els continguts temàtics que responguin als conceptes clau i les idees eix.

Tot i que en parlar de continguts sovint es diu que conceptes, procediments i actituds tenen la mateixa importància, en el Projecte Bitàcora hem partit d'una opció de valors.

En efecte, en el nostre Projecte s'ha optat pel paradigma crític o radical ja que permet contruir un conjunt de conceptes i interrogar-se sobre diferents situacions socials. Aquests són els elements essencials que per una banda permeten als joves integrar-se a la societat i, per l'altra, arribar fins a l'objectiu últim de la perspectiva crítica, és a dir que a través del propi context social l'alumnat pugui actuar per avançar cap a societats més justes. Es tracta, doncs, d'optar per un saber socialment útil que permeti l'anàlisi i la interpretació de la realitat no pas per adaptar-se a ella, sinó per adquirir un compromís personal respecte a ella.

Així, doncs, els continguts conceptuals elegits com articuladors no es justifiquen en funció de l'epistemologia sinó que estan fortament impregnats d'opcions que responen a formar persones que a través de la identificació i la reflexió sobre la realitat, puguin actuar de forma coherent amb el seu pensament .

## **2. La matriu de desenvolupament curricular**

La matriu de desenvolupament curricular del Projecte s'entén com un instrument articulador dels continguts al llarg de l'etapa que ajudi a operativitzar la lectura del DCB a partir de les fonts curriculars del Projecte (Quadre 1).

Consta de tres elements:

- Les **idees eix** que articularan els continguts conceptuals de l'àrea al llarg de l'etapa. El desenvolupament de les idees eix es fonamenta en el model de l'espiral de BRUNER i de TABA.
- Els **criteris de prioritació dels continguts** que ajudaran a definir els continguts específics disciplinars, fets, casos, problemes i escales que prenen un més gran significativitat a la llum de la fonamentació curricular.
- Els **criteris de seqüenciació dels continguts** que ajudaran a definir l'ordre i el grau de presentació dels continguts al llarg de l'etapa.

### **Les idees eix**

1.1 La identitat de la condició humana és bàsicament la mateixa en totes les societats i èpoques: la capacitat de crear i comunicar-se. La creació cultural consisteix a ocupar i transformar el medi físic, establir relacions socials, representar-se la realitat externa i personal a través d'idees, creences i mites i comunicar-se per mitjà del llenguatge en diferents codis i medis.

1.2 La societat humana interactua amb el medi que és escenari, recurs i factor de risc de la seva activitat. Això consisteix especialment a ocupar i organitzar el territori; en generar, distribuir, acumular i consumir la riquesa. En el desenvolupament d'aquestes activitats els éssers humans produeixen una desigual distribució de la riquesa, del poder i del benestar. També produeixen desequilibris en l'ecosistema.

1.3 La societat humana estableix diferents relacions socials de cooperació o d'explotació generades en l'activitat econòmica, per les diferències de gènere i per la diversa identitat cultural dels col·lectius humans –ètnies, religions, nacions–.

1.4 La societat humana s'organitza segons diferents relacions i formes de poder –formal i informal– que expressen a través de tradicions, costums, creences, lleis i institucions les relacions de cooperació, domini o explotació entre els grups socials, gèneres, comunitats o societats.

1.5 Les societats humanes són interdependents i interaccionen entre elles de diferents formes i en diferents intensitats, establint-se relacions que poden ser de cooperació, conflicte, explotació o comunicació cultural entre tribus, pobles, nacions, estats, imperis i cultures o civilitzacions.

1.6 El coneixement de les societats humanes en el present i la seva evolució en el passat és una construcció humana a partir de les dades que proporcionen les fonts que es relacionen i de la interpretació que s'elabora a través de l'establiment de factors condicionants (causes), de la comprensió de les intencions i de la valoració de les seves repercussions. Sobre els mateixos fenòmens existeix una pluralitat d'interpretacions aproximatives de desigual validesa.

## **Els criteris de prioritització dels continguts**

### **Rellevança sociològica**

Suposa un criteri referit als continguts mateixos quant a què responguin a les fonts sociològiques del currículum en el seu doble sentit de contingut i importància històrica per a la humanitat i contingut important en el context social i cultural en el que es desenvolupa l'alumnat.

Aquest criteri ha de recollir la fonamentació sòcio-antropològica del projecte curricular desenvolupada a l'entorn de tres àmbits:

- La identitat i la universitat
- Els reptes del present i del futur de la humanitat
- El món de l'adolescent

### **Rellevança epistemològica i paradigmàtica**

Com en el cas anterior, ens servirà per prioritzar continguts que siguin especialment rellevants per a les diferents ciències que configuren l'àrea des del punt de vista de les disciplines i del paradigma escollit.

En aquest sentit el Projecte planteja la hipòtesi de definir un objecte d'estudi comú a les Ciències Socials: la societat humana i abordar-lo des dels conceptes disciplinars específics de la geografia i la història, principalment, amb l'aportació integrada de conceptes específics d'altres disciplines. L'articulació epistèmica de les ciències vindrà donada per la unitat en l'enfoc paradigmàtic, definit a partir dels conceptes clau i les categories interpretatives.

### **Coherència**

Es referix a la necessitat de relació entre els continguts de diferents tipus i els valors recollits en les intervencions educatives en el sentit que els continguts de l'aprenentatge vehiculin les intencions educatives.

#### Aplicabilitat

Aquest criteri es relaciona per una banda amb les intencions educatives i per l'altra amb les teories de l'aprenentatge funcional.

L'aprenentatge complirà les seves finalitats educatives en la mesura que sigui capaç de generar comportaments previstos. Per això caldrà prioritzar aquells aprenentatges que siguin susceptibles de ser aplicats amb més facilitat en el context educatiu concret.

En aquest sentit incideix la teoria de l'aprenentatge al defensar que un mateix contingut funcional respecte del context educatiu serà après amb més facilitat.

#### Articulació

En el Projecte s'han prioritzat els continguts conceptuals com a eixos articuladors.

Aquesta articulació entre els diferents tipus de continguts ha de ser equilibrada de manera que s'afavoreixi un desenvolupament global de les capacitats.

#### **Els criteris de seqüenciació dels continguts**

##### Abstracció

Fa referència al nivell de formalització en el que es presenta el coneixement. Alguns autors han senyalat que l'observació directa i el treball de camp faciliten la retenció i la comprensió de conceptes verbals i l'ús d'habilitats intel·lectuals abstractes.

### Complexitat

El caràcter sistèmic i la causalitat multifactorial són dues característiques dels fets humans i socials que constitueixen una dificultat específica a l'hora de l'aprenentatge.

Per altra banda, sabem que en l'adolescència apareix l'habilitat de descobrir i conceptualitzar relacions funcionals entre variables. Els estudis realitzats fan suposar que les funcions que impliquen tres o més variables resulten considerablement més difícils que aquelles que solament n'impliquen dues.

### Interpretació

La diferència principal entre el coneixement dels fets socials i el dels físics és el caràcter intencional dels fets humans, la violabilitat de les seves normes i el caràcter subjectiu del coneixement que originen.

En aquest sentit la interpretació com a criteri de seqüenciació fa referència a la quantitat i complexitat dels factors explicatius intencionals i valoratius que s'utilitzen, així com a l'ús i la confrontació de diferents fonts d'informació.

### Especificitat

L'augment de l'especificitat al llarg de l'etapa es considera com el pas dels principis generals més simples o senzills a l'estudi, més complexe, de la manera com aquests principis teòrics es particularitzen en casos concrets.

### **3. Desenvolupament i aplicació dels criteris de seqüenciació**

La reflexió sobre l'estructura epistemològica del coneixement social que hem adoptat en el Projecte Bitàcora ens ha portat a identificar quatre elements que permeten graduar el nivell d'abstracció i complexitat del prisma des dels quals s'enfoca tant la producció de coneixement social com el seu aprenentatge. Segons

la Teoria de l'Elaboració aquests quatre elements serien els criteris o hipòtesis simplificadores que permeten graduar el progrés i definir fases cada vegada més profundes d'elaboració de l'aprenentatge (Quadre 2).

### **Enfocament de l'objecte d'estudi de les Ciències Socials**

La gradació del més simple al més complexe seria la següent:

- Estudi d'una **societat específica**. Aquest enfocament permet moure's entre el concret i l'abstracte, el simple i el més complexe, segons sigui convenient de manera més flexible que en les altres opcions.

- Estudi d'un **fenòmen general** comú a diverses societats. Es corresponen amb els temes de la geografia general i amb els fenòmens històrics transversals, –Revolució Industrial, imperialisme...–. L'establiment de fenòmens comuns a diferents contextos presuposa identificar determinats atributs en cada cas i operar forçosament amb abstraccions.

- Estudi d'un **model social**. En aquest cas ha d'operar-se bàsicament amb conceptes i principis abstractes.

### **Amplitud amb la que es considera l'objecte d'estudi triat**

La gradació de la dificultat pot definir-se a partir de:

- Considerar de manera **integral** tots els components, elements o aspectes de l'objecte d'estudi

- Considerar-lo de manera **parcial**; atendre únicament un o alguns aspectes

## **Procediments i categories interpretatives que intervenen en la producció del coneixement i/o de l'aprenentatge**

Podem establir tres models procedimentals per considerar l'objecte d'estudi que van de menor a més gran complexitat i abstracció:

- **Descriptiu o empíric.** Es tracta de respondre a les qüestions següents: Què hi ha i què passa? Qui actua? On i quan passa?. Predominen els procediments de percebre, descriure i localitzar agents socials, fets, esdeveniments i fenòmens

- **Analític-estructural.** Es tracta de respondre a les qüestions següents: Com són els agents, els fets i fenòmens, l'espai i l'època en la que succeeixen? Predominen els procediments d'analitzar, classificar i el d'establir relacions lògiques entre els components de l'estructura.

- **Interpretatiu o dinàmic.** Es tracta de respondre a tantes qüestions com sigui necessari d'acord amb la profunditat que pretenem aconseguir per respondre al per què de les coses i de les accions dels agents socials. Predominen els procediments i les categories de caràcter interpretatiu: explicar les causes, comprendre les intencions, valorar les repercussions i relativitzar el coneixement obtingut. Suposa establir interrelacions sincròniques i/o diacròniques entre els diferents components i agents socials.

### **Consideració del temps social**

Dos nivells clars de dificultat vénen definits per la consideració de l'objecte d'estudi en els següents marcs temporals:

- **Sincrònic:** la consideració de l'objecte d'estudi en un moment determinat, llarg o curt, sense tenir en compte les relacions passat-present. Dins d'aquest tractament podríem distingir dos subnivells de dificultat segons si el moment estudiat és d'una societat del present o d'una societat del passat.



- **Diacrònic:** es considera el procés de continuïtat i canvi entre el passat i el present

La combinació d'aquests quatre criteris o hipòtesis simplificadores permeten diversos nivells potencials de complexitat i abstracció d'acord amb cada un dels diferents enfocaments de l'objecte d'estudi.

#### **4. El mapa conceptual de l'etapa**

L'aplicació de la matriu de desenvolupament curricular a la seqüenciació dels continguts de caràcter conceptual –conceptes i principis– permet, primerament, establir la macroseqüència organitzadora de l'etapa tant a nivell global com de cada cicle en particular. En segon lloc, permet dissenyar les microseqüències de cada Unitat Didàctica.

En la seqüenciació intracicles i en l'organització dels continguts a l'interior de cada Unitat Didàctica s'ha tingut en compte la Teoria de l'Elaboració en el sentit de considerar que les unitats inicials dels cicles constitueixen l'epítom que presenta una panoràmica general i senzilla dels continguts a desenvolupar en el cicle respectiu i que en d'altres unitats seran elaborats en un grau més gran de complexitat per a ser finalment sintetitzats en l'epítom final ampliat que tancarà el cicle.

#### **L'estructura de l'Etapa**

L'etapa s'estructura a partir dels següents components:

- 1- Introducció o epítom general de l'etapa
- 2- Primera fase d'elaboració: globalització de continguts al voltant dels conceptes paradigmàtics de les Ciències Socials.

3- Segona fase d'elaboració: organització interdisciplinària dels continguts al voltant de quatre idees eix

4- Síntesi de la primera i segona fase

5- Tercera fase d'elaboració: organització disciplinària dels continguts geogràfics amb aportacions històriques

6- Quarta fase d'elaboració: organització disciplinària de continguts històrics amb aportacions geogràfiques

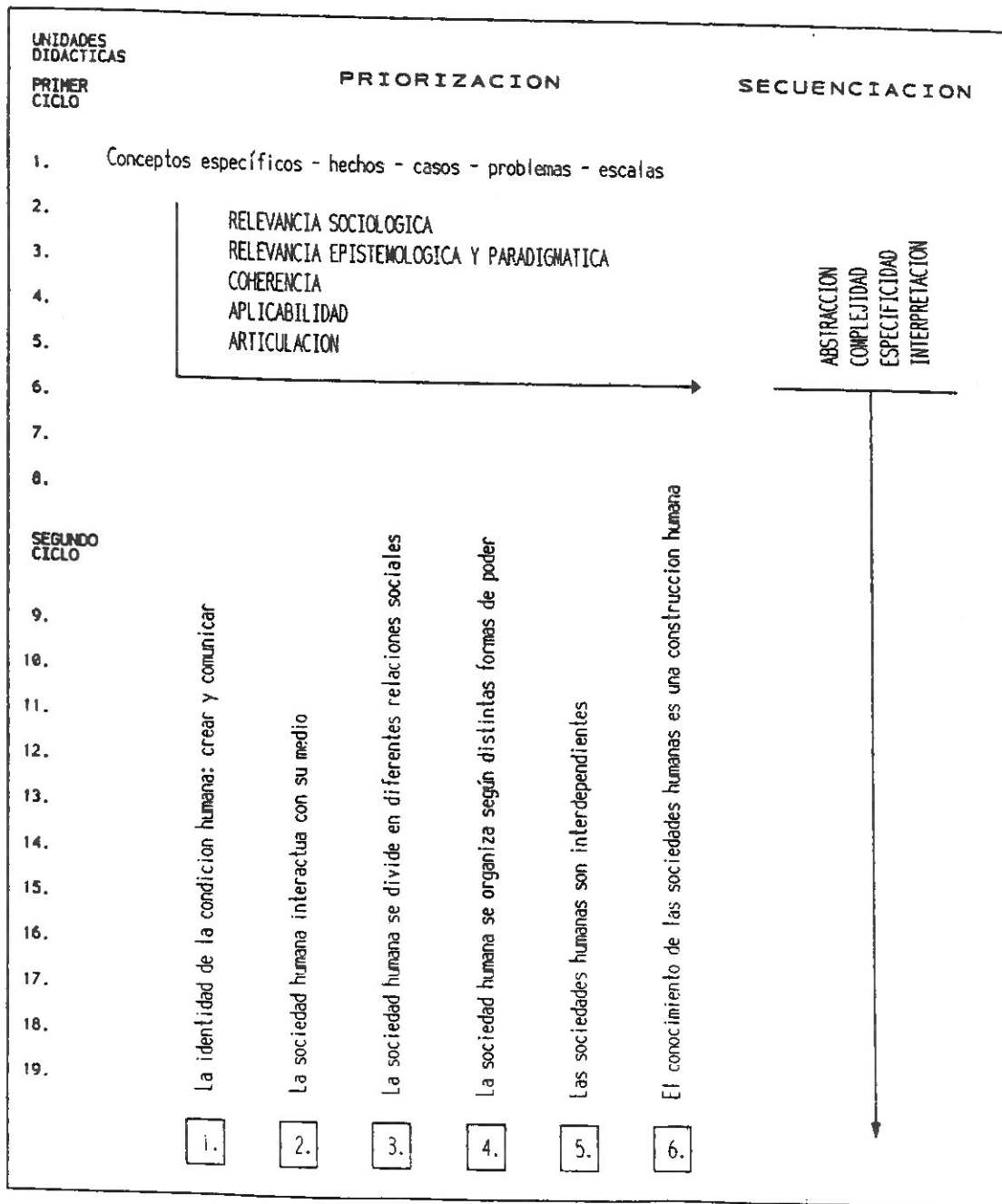
7- Síntesi de la tercera i quarta fase i de l'etapa

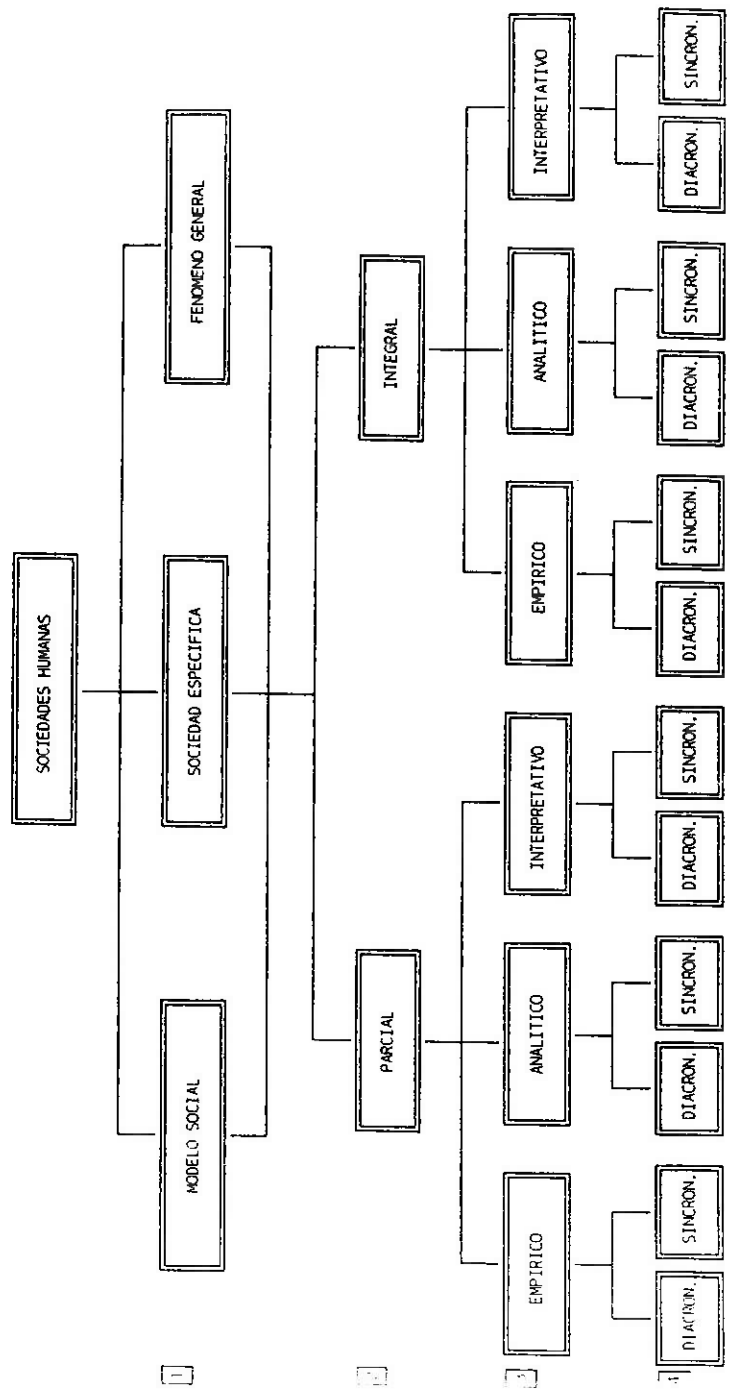
Com es pot veure la progressió en la seqüència de continguts conceptuals passa per les fases de globalització, interdisciplinarietat i disciplinarietat. No obstant això, la geografia i la història mantenen la continuïtat en totes les fases i unitats didàctiques de l'etapa (Quadre 3).

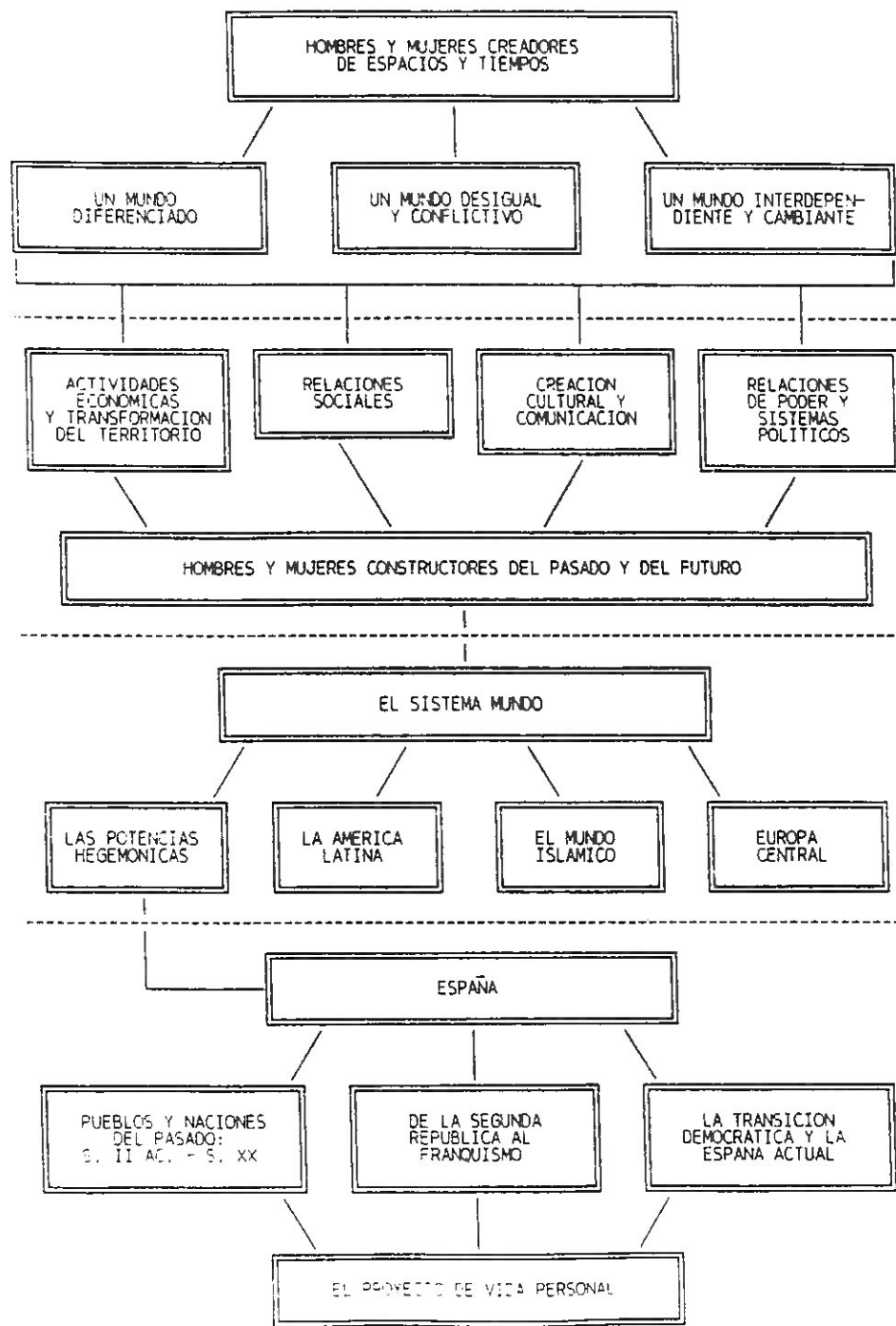
#### Notes

<sup>1</sup> ASCON i altres (1992): "El Projecte Bitàcora". Espais Didàctics. *Revista de Pedagogia*, núm. 3. Hivern 1992. València.

<sup>2</sup> VILARRASA, A y otros (1993): "Selección, secuenciación y articulación de contenidos en el Proyecto Bitàcora" en *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales*. Universidade de Santiago de Compostela.







## **Contenidos de enseñanza y secuencias de aprendizaje en un proyecto curricular de ciencias sociales, geografía e historia**

**Grupo Cronos:**

**Raimundo Cuesta, Guillermo Castán y Manuel F. Cuadrado**

### **1.- Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico**

La brevedad de tiempo y espacio exige un esfuerzo por tratar de hacer sencillo algo que es sin duda complejo. En efecto, cualquier decisión sobre selección, organización y secuencia de contenidos se presenta como cuestión problemática tanto en la esfera de la teoría como en la de la práctica. Partimos, pues, de la tesis, de que **los contenidos ( y especialmente los contenidos en nuestra área) son, a un tiempo, un problema teórico y práctico.**

La pregunta sobre qué merece la pena ser enseñado en la educación obligatoria nos traslada inmediatamente al campo teórico donde se cruzan nuestras ideas científicas con nuestros afanes humanos. Y esta, como tantas cosas en esta vida, es una pregunta que no se puede responder acudiendo simplemente a algún tipo de principio de autoridad que nos exima de pensar por nosotros mismos. Frente a aquellos que poseen una visión "consensualista" de las ciencias sociales, según el cual habría ya un capital fijo de conocimientos sociales acumulados y reconocidos universalmente por toda la comunidad científica, nosotros defendemos el principio de relevancia social del conocimiento, lo que nos lleva a poner en duda la tan extendida creencia de que la selección de contenidos de enseñanza es una mecánica operación de extracción del saco sin fondo de las ciencias académicas de referencia. En fin, desde un punto de vista crítico el dilema sobre **qué enseñar** nos remite, simultáneamente, a la ciencia y a la conciencia, y nos suscita, por igual, la reflexión epistemológica y la valoración ética.

Tampoco es posible recurrir a cánones científicos psicopedagógicos indiscutibles, cuando se trata de responder a la pregunta sobre cómo seleccionar, organizar y

secuenciar los contenidos de enseñanza en las Ciencias Sociales. La ilusión científicista aquí se verifica de una manera especial.

En efecto, la literatura científica referida a este asunto (Coll-Rochera, 1990) ha venido recurrentemente insistiendo en dos enfoques o grandes planos desde el que abordar la cuestión: la perspectiva logocéntrica y la psicocéntrica. Este es el viejo dilema de la enseñanza basada en las disciplinas o en el sujeto de aprendizaje, que aparece y reaparece hasta la náusea. Naturalmente, no siempre estas perspectivas se presentan como excluyentes, pero, admitiendo incluso la necesaria complementariedad de ambas, no se puede llegar a inferir una norma válida que proporcione soluciones a los problemas teóricos y prácticos implicados en la selección, organización y secuencia de contenidos.

En cualquier caso, los que piensan que las ciencias sociales son "formas de conocimiento" que poseen una lógica y una estructura internas claramente discernibles y no discutibles, propenden a pensar que lo que debe ser enseñando ya está en la propia ciencia. Por derivación se supone que de la propia lógica de la ciencia pueda llegarse a atisbar el orden en el que deba ser presentada para su enseñanza. Pero, como bien se ha señalado, "sólo materias de un carácter lineal, fuertemente estructuradas, permiten suponer un proceso de aprendizaje de tipo acumulativo" (Gimeno, 1985, p. 169), porque, como mucho, "en las ciencias sociales, sólo podemos decir que unas ideas son más importantes que otras, en cuanto que iluminan o dan contenido a más conceptos de los niveles inferiores. A pesar de que los conceptos que abarcan menos no pueden deducirse de los que abarcan más, sí pueden comprenderse en términos de éstos" (Wheeler, p. 212).

En suma, es discutible que las ciencias sociales puedan reducirse a una forma de conocimiento con una sintaxis clara y distinta a la de otros conocimientos. Pero aún admitiendo este supuesto que no compartimos, ni siquiera entonces sería posible justificar la racionalidad científica indiscutible de una secuencia de aprendizaje inspirada en tales supuestos.

Como bien señala Taba (1986), toda ordenación de contenidos implica una **doble secuencia**: la de la ciencia y la de procesos cognoscitivos. Pues bien, si nos situamos en las capacidades del que aprende, todos los intentos de organizar la secuencia atendiendo a los requerimientos del sujeto se han topado con difíciles problemas por resolver y con proposiciones incluso contrapuestas. Porque una cosa es reconocer que el aprendizaje ha de ir ascendiendo en una pendiente de progresiva dificultad y otra muy diferente es proponer el tipo de contenidos más adecuados a tal efecto. Así, por ejemplo, la teoría del aprendizaje acumulativo de Gagné (1975) promueve un trayecto de aprendizaje que va de lo particular a lo general, justamente lo contrario de lo que sugieren la teoría de la asimilación (Ausubel et al 1983) o la teoría de la elaboración (Pérez Gómez, 1983; Coll, 1987), donde los procesos de aprendizaje se interpretan como un proceso de diferenciación y especificación a partir de ideas generales. De ahí que las aportaciones psicológicas sobre este asunto estén muy lejos de hacernos comprender cómo organizar todo un conjunto de contenidos a lo largo de una etapa.

Por lo tanto, la teoría educativa carece de un marco suficientemente potente para guiar y normativizar la práctica profesional en este tema. En la tradición profesional ha imperado hasta ahora una posición poco innovadora. Se ha venido eligiendo entre los libros de textos del mercado, que, entre otras cosas, dan por tomada la decisión de seleccionar, organizar y secuenciar contenidos. Estos han inspirado su organización y secuencia de contenidos en las disposiciones ministeriales, que a su vez son deudoras de una traslación mimética de la estructura compartimentada del saber universitario sobre la enseñanza. Y esta es una larga tradición, porque si nos paramos a ver, por ejemplo, el tipo de secuencia existente en los libros de texto de Historia desde que ésta se inventa como disciplina escolar en el siglo XIX, comprobaremos su pertinaz resistencia a cualquier cambio (Cuesta, 1993).

De este modo los profesionales y las profesionales de la enseñanza se encuentran sometidos, a la hora de pensar en la organización y secuencia de contenidos, al fuego cruzado del mercado y del Estado. El peso de ambos ha fortalecido extraordinariamente una cultura profesional proclive a ciertos y duraderos "sobreentendidos" sobre los contenidos, más aún cuando algunas de las coerciones mercantiles (manuales



escolares) y estatales (programas y planes de estudio) se sustentan en una lógica académica muy cercana a las profesoras y profesores en razón del tipo de formación inicial recibida.

Pudiera suponerse que la última reforma de la que se tiene noticia ha introducido variaciones de peso al establecer un esquema de desenvolvimiento de los contenidos basado en el currículum abierto. Desgraciadamente ya hace tiempo que los discursos más renovadores han dejado paso a otros más tecnocráticos. Basta con examinar la secuencia de contenidos realizada por el MEC, a modo de ejemplo, para comprobar el rendimiento decreciente y el agostamiento progresivo de las ideas renovadoras. Siguiendo la estela de este repliegue del Estado las editoriales han empezado a optar por dejar las cosas como estaban en relación a la secuencia de contenidos, introduciendo, algunas de ellas, novedades tan pintorescas y anecdóticas como la aparición de contenidos de procedimiento separados del resto y otras mejoras de tipo cosmético-mercantil.

En suma, la selección, organización y secuencia de contenidos, en cualquier circunstancia y más aun en un hipotético desarrollo abierto del currículum, continúa siendo una cuestión problemática (en la teoría y en la práctica) que se enfrenta a dos importantes escollos: la falta de una teoría concluyente y la ausencia de una tradición profesional más autónoma. Ello no deja de pesar en la historia de estos últimos años cuando se han hecho propuestas nuevas de selección, organización y secuencia de contenidos.

Sentadas las dificultades, es ya hora de presentar un ejemplo de cómo hemos tocado nosotros este difícil asunto dentro de un proyecto curricular de área.

## **2.- Los problemas sociales como contenidos**

Los contenidos de enseñanza ocupan un lugar clave dentro de nuestro proyecto, cuya primera plasmación fue una propuesta de secuencia (Cuesta et al, 1993). Ocurre, sin embargo, que la selección, organización y secuencia de los mismos no obedece a los

critérios tradicionales, según los cuales las disciplinas académicas ponen el molde de lo que debe ser enseñado (aunque esto sólo ocurre en teoría porque luego lo que realmente se enseña nunca es una mera duplicación del conocimiento científico). Nuestro proyecto, dirigido a la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria, propugna una enseñanza de las Ciencias Sociales centrada en problemas relevantes de la vida social. De ahí que recurra a supuestos racionales distintos a los tradicionales, porque, en nuestro caso, lo que debe ser enseñado tiene que ver más con el valor educativo de los contenidos que con una fiel y servil adecuación a los moldes académicos al uso. Nuestros criterios proceden o se inspiran en nuestra plataforma de pensamiento y pretenden demostrar, entre otras cosas, que es posible cubrir los requerimientos del currículo obligatorio del área dando una orientación distinta a la configuración académica de contenidos que aparecen en él.

**El principal criterio de selección de contenidos, al menos en el conjunto del área, es el de relevancia social,** lo que quiere decir que es obligada la determinación previa de lo que consideramos problemas sociales relevantes. De ahí una de las primeras y más trascendentales decisiones de nuestro proyecto haya sido llegar de la plataforma de pensamiento a la **enunciación de los problemas** que consideramos importantes. Sin duda nuestra plataforma de pensamiento, inspirada en el perspectiva crítica, nos proporciona el criterio axiológico sobre qué tipo de problemas y para quién. A tal fin se han considerado **cuatro conjuntos de problemas sociales relevantes:**

- 1) Desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas.
- 2) Desigualdades socioeconómicas.
- 3) Diversidad cultural, identidades individuales y colectivas, y convivencia en sociedades multiculturales.
- 4) Conflicto y cambio social, y ejercicio de la democracia.

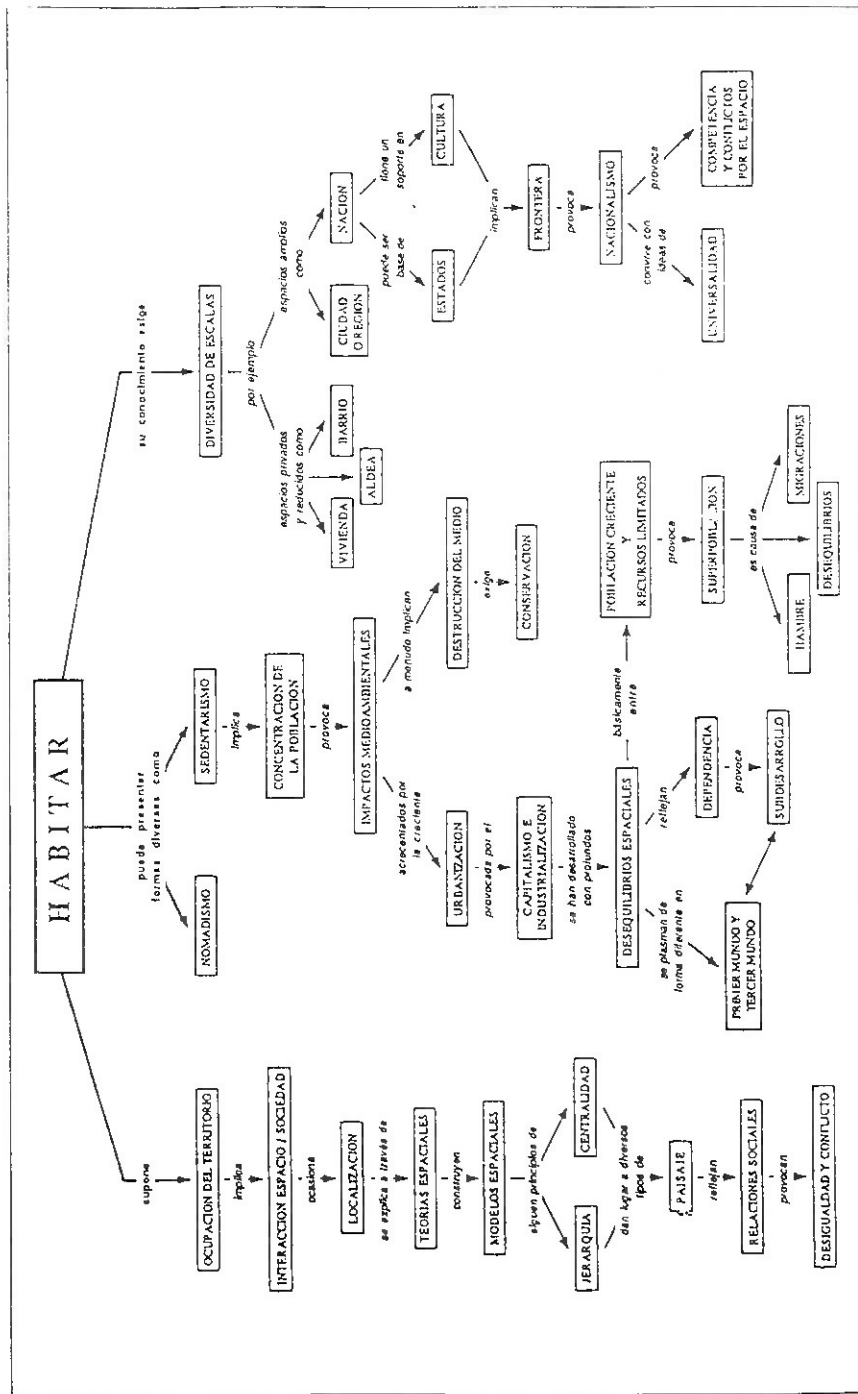
Cada uno de estos conjuntos de problemas sociales aparecen redactados en forma de enunciados que contribuyen a que nos podamos hacer una primera idea sobre qué dimensiones de la vida social se van a tener en cuenta. Esta es la primera explicitación de los contenidos fundamentales de toda la etapa educativa. No obstante, para obtener una forma más sistemática de organización y desenvolvimiento de los mismos se ha recurrido a unos **organizadores de contenidos** que llamamos **facetas o actividades sociales básicas**, de modo que los problemas sociales se adscriben a cada una de estas facetas.

Las **tareas sociales o facetas básicas** son cuatro:

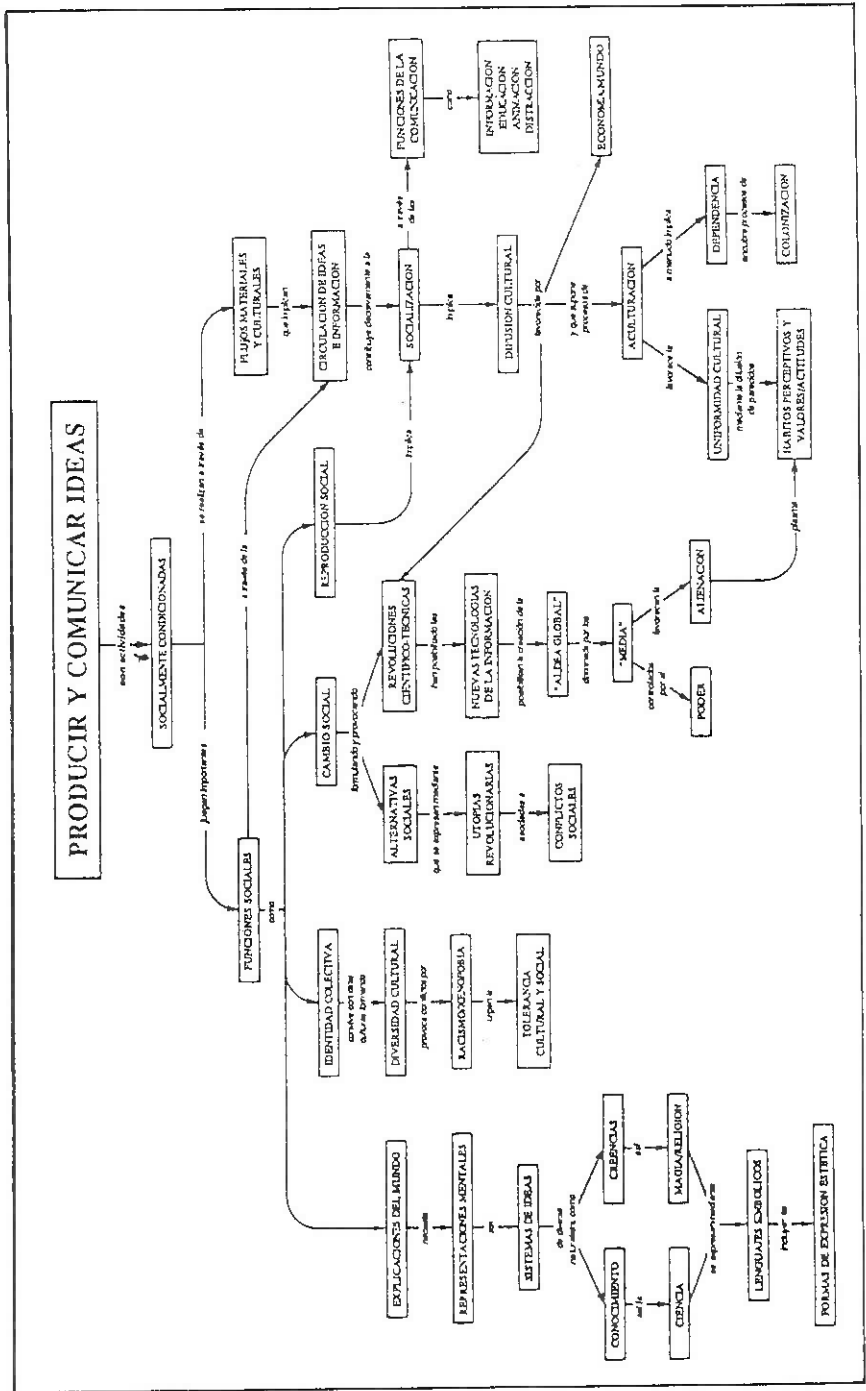
**TRABAJAR, HABITAR, TENER NORMAS, PRODUCIR/COMUNICAR IDEAS.** Resumen las instancias o niveles (económico, social, político-ideológico) en que, a efectos analíticos, podemos seccionar cualquier realidad social; son también las actividades y funciones sociales que realizan los sujetos y los grupos humanos en la vida social, y constituyen, además, un valioso instrumento para agrupar y organizar temáticamente los problemas sociales que proponemos como objeto de estudio. Por ejemplo, cuando estudiamos problemas relacionados con las desigualdades socioeconómicas una buena parte de ellos quedan relacionados con la faceta **TRABAJAR**, ya que ésta representa predominantemente los niveles materiales de la vida social, esto es, los procesos económicos y las relaciones sociales de producción.

Una vez concluido el acuerdo interno del grupo sobre el contenido y significado de los problemas sociales relevantes, se pasó a un segundo nivel de selección y organización de los contenidos mediante la redacción de los postulados temáticos esenciales de cada faceta, tomando como base los problemas previamente enunciados, y de esta manera llegamos a la construcción de los **cuatro mapas conceptuales** fundamentales de toda la etapa. Estos mapas junto a los contenidos de procedimiento y valor del currículo obligatorio configuran el **mapa general de contenidos del área**.









Los cuatro mapas conceptuales de las facetas representan el croquis que hay que seguir para la posterior elaboración de contenidos de enseñanza. Suponen el segundo escalón, después de haber redactado los problemas, todavía genérico y abstracto en la selección y organización de contenidos. Son enunciados temáticos todavía anteriores a la enseñanza; las unidades didácticas toman de ellos su contenido básico. Es decir, a través de las unidades didácticas se van agotando y consumiendo los mapas conceptuales de cada faceta y el mapa general de contenidos del área.

En un momento ulterior, se hubo de afrontar el complejo asunto de caracterizar cada uno de los dos ciclos y proponer, en consecuencia, los temas de enseñanza más apropiados para cada uno de los ciclos. Es así como el proyecto de enseñanza avanza una **hipótesis sobre cómo organizar secuencialmente los contenidos** desde los 12 a los 16 años.

Si efectivamente no existe un marco normativo que justifique con pleno rigor científico cualquier propuesta de secuenciación, entonces es preciso señalar que este trabajo se mueve en el terreno de las proposiciones pragmáticas, donde se combinan las aportaciones de las disciplinas y de la psicopedagogía con las de la práctica profesional. Esto mismo explica la necesidad de hacer públicos los criterios que se utilizan en la secuenciación. En una aproximación, a modo de resumen de lo que dice la literatura pedagógica sobre este asunto, podemos señalar los posibles criterios y pautas de secuenciación:

- 1). En función de referentes cronológicos: pasado\presente, presente\pasado.
- 2). En función de escalas espaciales: cercano\lejano, lejano\cercano.
- 3). En función del grado de generalidad: todo\parte, particular\general.
- 4). En función del procedimientos de aproximación al conocimiento: deductivo\inductivo, inductivo\deductivo.
- 5). En función del grado de complejidad: abstracto\concreto, concreto\abstracto; descripción\explicación-valoración



- 6). En función del conocimiento previo requerido: conocido\desconocido, desconocido\conocido.
- 7). En función del grado del tipos de aproximación e integración disciplinar: disciplinar\pluridisciplinar, pluridisciplinar\disciplinar.
- 8). En función del grado de recurrencia y profundidad: espiral\lineal, lineal\espiral.

Estos criterios resultan de una simplificación de polaridades o disyuntivas susceptibles de ser utilizadas en los diferentes estadios de la construcción de los contenidos de enseñanza. En efecto, todos o algunos de los criterios mencionados son virtualmente aplicables, con múltiples combinaciones alternativas, tanto para el esquema secuenciador de la etapa, como para la organización consecutiva de los ciclos o incluso las unidades didácticas. Mediante este procedimientos es factible construir una pauta común de secuenciación, como la que aparece en el cuadro, que nos ha servido de orientación general para todo el trabajo.

Pautas de Secuenciación

1	2	3
A → Subjetividad primaria matizada	→ Ampliación de la experiencia	→ Subjetividad crítica y participante
B → Experiencias vitales cotidianas y personales	→ Experiencias sociales	→ Intereses personales/interdependientes cercanos al mundo adulto
C → Presente: aquí-ahora	→ Pasado/alejado	→ Presente (no inmediato)/ futuro
D → Universo reducido, concreto	→ Otros universos	→ Universo global presente
E → Estático/sincrónico	→ Dinámico/diacrónico (sucesiones lineales)	→ Dialéctico (contradicción/ complejidad. El pasado en el presente/ el presente en el futuro)

El cuadro resume los criterios predominantes y orientativos, aunque no excluyentes de otros complementarios, a lo largo de la secuenciación. Efectivamente, la pauta resultante para el conjunto de la etapa, los ciclos y las unidades didácticas establece los siguientes principios:

- Predominio de una secuencia temporal presente-pasado-presente(futuro).
- Predominio de la secuencia en función de la complejidad que parte de lo concreto y de lo descriptivo para llegar a lo abstracto y lo explicativo/valorativo.
- Predominio de la secuencia que parte de lo ya conocido para abordar lo desconocido.
- Predominio de una secuencia en la que los contenidos (los problemas sociales tratados) son abordados con un progresivo grado de disciplinariedad.
- Predominio de la secuencia en espiral, de modo que los contenidos (los problemas tratados) aparecen recurrentemente a lo largo de la secuencia con diferentes planteamiento, grado de profundidad y distinto tratamiento disciplinar.

El resto de los criterios –escalas espaciales, grado de generalidad, procedimientos de aproximación– no tienen en nuestra propuesta una presencia dominante en una de los dos polos de cada disyuntiva, por lo que aparecen con una diversidad de usos a lo largo de todo el proceso de secuenciación.

Pues bien, una vez establecidos los criterios y pautas de secuenciación y habiendo ya explicado el proceso de reflexión previa que sustenta este trabajo, parece ya hora e pasar a los resultados. Para ello nos vamos a acercar en sucesivas aproximaciones: iniciamos la exposición por el marco general de los contenidos de la etapa para posteriormente abordar la ordenación de los contenidos a lo largo de cada uno de los ciclos. La condición necesaria a tal fin es la caracterización de cada uno de los ciclos, que hacemos de acuerdo con criterios psicopedagógicos pero también de acuerdo con nuestra práctica profesional. El resultado de esta especial combinatoria de criterios científicos, psicopedagógicos y pragmáticos es un **programa de unidades didácticas** (9 por ciclo), que aparecen, a su vez, articuladas en torno a Grandes Temas (agrupación de unidades que abordan metas formativas comunes).

CUADRO SINOPSIS DE CONTENIDOS:

GRANDES TEMAS Unidades didácticas	Facetas	Noiones	Problemas (*)
<b>PRIMER CICLO</b>			
<b>1.- QUÉ PROBLEMAS TENEMOS</b>			
1. Trabajamos, descansamos y tenemos normas.	TRABAJAR TENER NORMAS PRODUCIR Y COMUNICAR IDEAS	Desigualdad/Diver. Conflicto/ Interdependencia	
2. Vivimos en ciudades.	HABITAR	Interdependencia	
<b>2.- MUNDOS DISTINTOS</b>			
3. Viajeros y conquistadores	HABITAR	Interdep/Diver.	
4. Campos, ciudades y pueblos de España.	HABITAR	Diver./Desig/ Interdep.	
<b>3.- QUIENES SOMOS</b>			
5. Territorio, Estado y Gobierno.	TENER NORMAS	Diversidad	
6. Todos somos extranjeros.	PRODUCIR Y COMUNICAR IDEAS	Diversidad/ Conflicto	
<b>4.- PROBLEMAS DE HOY Y DEL PASADO</b>			
7. Naturaleza y economía, ayer y hoy.	TRABAJAR	Desigual/Inter.	
8. La tierra se mueve.	PRODUCIR Y COMUNICAR IDEAS	Diver./Conflic.	
9. Esclavos, siervos y proletarios.	TRABAJAR	Desig./Conflicto.	
<b>SEGUNDO CICLO</b>			
<b>5.- PUEBLOS, CULTURAS Y ESTADOS DEL MUNDO</b>			
10. Barreras físicas, fronteras humanas.	HABITAR	Divers./Conflicto. Interdependencia	
11. Arte, belleza y gusto.	PRODUCIR Y COMUNICAR IDEAS	Diver./Interdep.	
12. España y Europa: Naciones y Estados ayer y hoy.	TENER NORMAS	Diversidad. Conflicto/Cambio	
<b>6.- LOS DESEQUILIBRIOS MUNDIALES: LAS FRONTERAS DEL DESARROLLO</b>			
13. La población y los recursos.	HABITAR	Desig./ Interdep.	
<b>7.- LAS SOCIEDADES CAMBIAN</b>			
14. Mercaderes e Industriales: Hacia una economía mundial.	TRABAJAR	Desigualdad/ Conflicto/Cambio	
15. Revoluciones del mundo contemporáneo.	TENER NORMAS	Conflicto/Cambio	
<b>8.- PROBLEMAS DE HOY Y DEL FUTURO</b>			
16. Trabajo, paro y ocio.	TRABAJAR	Desig./ Conflicto.	
17. Nuevos hábitos culturales: el poder de la información.	PRODUCIR Y COMUNICAR IDEAS	Diver./Interdepen.	
18. Esperanzas de un mundo mejor.	PRODUCIR Y COMUNICAR IDEAS	Diver./Interdepen.	

\* 1- Desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas. 2- Desigualdades socioeconómicas.  
3- Diversidad cultural, identidades individuales y colectivas, y convivencia en sociedades multiculturales. 4- Conflicto y cambio social, y ejercicio de la democracia.

Como puede apreciarse, cada unidad didáctica se asocia esencialmente a una faceta (toma, por tanto, sus conceptos básicos del mapa conceptual de la faceta correspondiente) y se vincula, asimismo, a uno o varios conjunto de problemas sociales relevantes. Puede verse igualmente que todas las actividades y facetas sociales básicas y todos los conjuntos de problemas sociales relevantes se tratan en cada ciclo. Es más, a pesar de los nombres distintos de las unidades, los problemas sociales y los contenidos de toda la etapa se abordan en cada ciclo, según el conocido tipo de diseño en espiral o redundante que exige una progresiva profundización en conocimientos. **Los grandes temas sugieren esa redundancia de un ciclo a otro.**

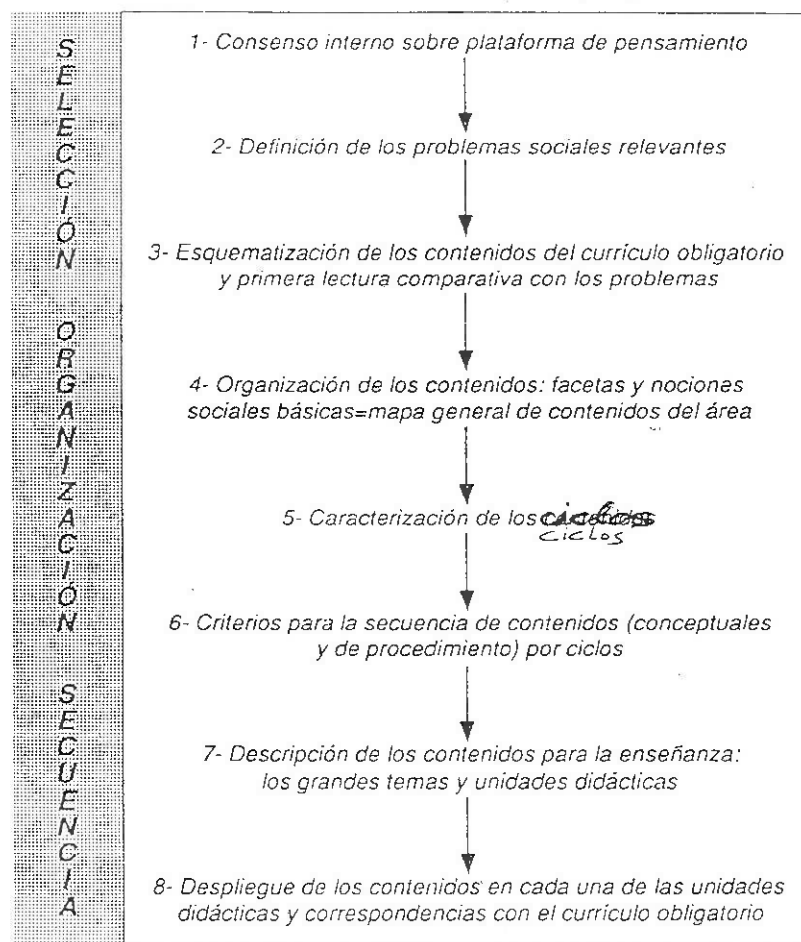
Esta manera de abordar los contenidos del proyecto de enseñanza rompe con la tradición de pensar exclusivamente en criterios disciplinares. Nosotros concedemos gran importancia a las disciplinas para la explicación de problemas sociales, pero la selección de lo que debe ser enseñado tiene que ver con nuestra perspectiva teórica que, a su vez, designa cuáles son los problemas sociales relevantes. No obstante, según nos vamos acercando a los contenidos para la enseñanza (unidades didácticas) pesan cada vez más otros criterios de tipo psicopedagógico y la propia experiencia profesional.

En suma, la difícil cuestión sobre la selección, organización y secuencia de los contenidos del proyecto a lo largo de la etapa se resuelve mediante la utilización de una variedad de criterios. En lo que hace a la selección inicial del mapa de contenidos básicos, predomina la racionalidad inherente a la perspectiva crítica, ya que los problemas sociales relevantes derivan de la plataforma de pensamiento. Cuando tratamos de dar una estructuración adecuada a esos contenidos y cuando sugerimos su orden secuencial para la enseñanza, las ideas de la plataforma de pensamiento adquieren un tinte más psicopedagógico y nuestra propia práctica profesional sobresale cada vez con más importancia. De este modo la razón teórica y la pragmática se dan la mano en las decisiones que deben tomarse en el curso de la elaboración de los contenidos del proyecto. Al final, la producción de los contenidos del proyecto no puede entenderse como una simple derivación lógica de los presupuestos teóricos del mismo, sino más bien como una confrontación permanente entre teoría y práctica.

Ni que decir tiene que esta forma de actuar no excluye otras, pues en este asunto no existe normatividad científica a la que someterse. Existen, eso sí, propuestas más o menos coherentes, operativas y ricas.

El cuadro siguiente resume (y simplifica) los pasos seguidos en la selección, organización y secuencia de contenidos del conjunto del proyecto.

### Esquematación de los pasos seguidos en el tratamiento de los contenidos del proyecto



### **3.-Los contenidos y la secuencia de las actividades de aprendizaje en las unidades didácticas**

La selección, organización y secuencia de los contenidos puede considerarse a diferentes niveles o escalas. Si pasamos del conjunto de los contenidos del proyecto a los de las unidades didácticas, inmediatamente se suscitan una serie de interrogantes. ¿Qué papel van a desempeñar los contenidos en la secuencia de aprendizaje?, ¿qué modalidades de contenidos (de conceptos, procedimientos y valores) aparecen y como se hilvana su orden consecutivo, ¿que tipo de relación se marca, a lo largo de la secuencia, entre los contenidos y los otros elementos del currículo, esto es, entre contenidos objetivos y actividades?, etc.

Sin duda la respuesta a estos interrogantes requiere un nada fácil ejercicio de reflexión y explicación. En nuestro caso, sin pretender con ello excluir otras propuestas razonables, hemos pretendido integrar tan espinoso asunto dentro de la elaboración de lo que hemos dado en llamar el **modelo didáctico** del proyecto, es decir, dentro de una construcción teórica de tipo intermedio entre la plataforma de pensamiento y el diseño de unidades didácticas. Dentro del **modelo didáctico**, entre otras cosas, se propone una determinada definición y secuencia de actividades-tipo de aprendizaje y una especial forma de entender la relación entre los elementos del currículum (contenidos, actividades y objetivos).

Por lo que hace a la secuencia de aprendizaje, el siguiente cuadro viene a representar visualmente las grandes fases por las que pasa el aprendizaje dentro de cada unidad didáctica de nuestro proyecto. Obsérvese igualmente que en la sinopsis ya se vislumbran criterios de secuenciación también utilizados en la ordenación consecutiva de los grandes temas y unidades didácticas a lo largo de toda la etapa (presente-pasado-presente/futuro; experiencia primaria-ampliación de la experiencia- nuevas ideas (subjektividad crítica).

Sinopsis de macrosecuencias o grandes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje		
Planteamiento del problema	Obtención de nueva información	Recapitulación
A	B1, B2, ...	C
Presente	Pasado – Presente	Presente – Futuro
Experiencia primaria	Ampliación experiencia y reconstrucción del conocimiento	Nuevas ideas
B1	B2	Bn
RECEPCIÓN	INDAGACIÓN	(Otras combinaciones)
↓	↓	
Aplicación	Ampliación	
↓	↓	
Profundización	GENERALIZACIÓN	
↓		
INDAGACIÓN		

Pero con esta sinopsis sólo hemos respondido parcialmente a algunas de las preguntas que formulábamos al principio de este capítulo. Ahora es preciso señalar que el **modelo didáctico** del proyecto también contiene una proposición según la cual en la unidades didácticas los contenidos no han de ir separados de los objetivos ni de las actividades, deben formar una particular trinidad en la que los tres elementos necesariamente interactúen. De este modo, frente a la tradicional y habitual secuencia de aprendizaje en la que los contenidos (sobre todo lo que hoy se llaman de hechos y conceptos) divididos en apartados marcan y delimitan las fases del proceso de aprendizaje, hemos procurado buscar una forma en la que, en cada momento, los contenidos de enseñanza resultan inseparables de lo que se hace (las actividades) y de lo que se pretende (los objetivos).

Esta triple manera de abordar los elementos del currículum nos permite, además, responder a otro de los interrogantes planteados. En efecto, nos faculta para dar una respuesta a la forma de expresión y articulación de los diferentes tipos de contenidos de enseñanza en cada unidad didáctica. Preferimos expresar los contenidos de forma

conceptual, dado que éstos, al aparecer siempre asociados a las actividades y a los objetivos, implican necesariamente el desarrollo de otras categorías de contenidos. De modo que la lectura de los contenidos es inseparable de los distintos tipos de actividades de aprendizaje que se suceden y de las capacidades que se persiguen en cada una de ellas. Veamos un ejemplo.

#### FRAGMENTO DE SINOPSIS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

OBJETIVOS ACTIVIDADES CONTENIDOS	MATERIALES	SITUACIONES DE APRENDIZAJE
<b>B.- OBTENCIÓN DE NUEVA INFORMACIÓN: POR QUÉ LAS REVOLUCIONES. LA REVOLUCIÓN FRANCESA Y LA REVOLUCIÓN SOVIÉTICA.</b>		
5.- <i>Recepción</i> de información con una primera aproximación conceptual a la definición y localización de las revoluciones burguesas.	Texto <i>ad hoc</i> para definición. Mapas e imágenes alusivas.	Exposición Prof.
6.- <i>Análisis de información</i> sobre causas de la Revolución Francesa a fin de manejar información histórica (describir, resumir, comparar, etc).	Textos históricos. Textos historiográficos. Pintura de época. Textos ideológicos. Textos <i>ad hoc</i> .	Trabajo en grupos.
7.- <i>Comprobación</i> para evaluar y recapitular sobre causas de la Revolución y corregir errores sobre causalidad.	Examen de un alumno imaginario.	Trabajo individual.
8.- <i>Síntesis parcial</i> para fijar causas de la Revolución Francesa y expresar gráficamente relaciones causales.	Cuadros y mapas conceptuales.	Profesor-alumnos.
9.- <i>Recepción</i> sobre trayectoria de la Rev. Francesa: valoración de los cambios y comprensión de testimonios subjetivos y artísticos.	Declaración de Derechos. Texto <i>ad hoc</i> . Carta imaginaria de David. Pinturas de David.	Exposición Profesor. Profesor-alumnos.
10.- <i>Recepción</i> sobre revoluciones del siglo XX. Primeras nociones comparativas entre revoluciones francesa y soviética.	Declaración de Derechos del Pueblo Trabajador. Ilustraciones y mapas.	Exposición Profesor.
11.- <i>Análisis de información</i> causas de la Revolución Soviética con desarrollo de conceptos y procedimientos de trabajo a base de documentación histórica, con nuevas fuentes e introduciendo más elementos subjetivos en la explicación causal.	Video documental. Textos <i>ad hoc</i> . Textos historiográficos. Esquema de relaciones causales. Colección de fotografías. Guión para secuenciar imagen y texto. Extracción sobre reunión del Comité Central. Datos biográficos de Lenin. Fotografías y textos valorativos sobre Lenin.	Trabajo en grupos.



Como puede comprobarse, los contenidos de la unidad van formulados de modo conceptual pero son inseparables de una actividad tipo y de un momento o fase del aprendizaje, de manera que si del ejemplo tomamos la actividad número 6, vemos que la guía de la secuencia es una actividad tipo (**análisis de información**) y el contenido se expresa en forma conceptual ("Causas de la Revolución francesa"), pero el rango de las capacidades que se buscan ("resumir, manejar, comparar información histórica") y el modo de acceder a ellas mediante el análisis de información presuponen no sólo contenidos conceptuales sino también de procedimientos históricos y de valor. Es decir, los contenidos de procedimiento y los valores brotan de la interacción entre los contenidos conceptuales y las actividades-tipo y objetivos que se ponen en funcionamiento en cada una de las fases de la secuencia de aprendizaje. De ahí que la ordenación consecutiva de contenidos de conceptos nos vale, a lo largo de cada unidad didáctica, como guía para el desarrollo de otras categorías de contenidos que cobran sentido dentro de una lógica global del aprendizaje, puesto que cada contenido se sitúa y cobra pleno sentido dentro de un momento de aprendizaje.

Este método de trabajo que puede resultar difícil de comprender a primera vista, es, creemos, una formalización del modo que los profesores tenemos de trabajar en estos temas. Así cuando preparamos una clase no separamos claramente los objetivos de los contenidos y de las actividades. Pensamos todo conjuntamente y según la tradición profesional a la que nos adscribimos ponemos más el acento en los contenidos o en las actividades, pero no hacemos una separación tajante.

Con todo ello se pretende racionalizar nuestra propia práctica profesional al mismo tiempo que se defiende una secuencia de contenidos que no es autosuficiente por sí misma sino que necesita del concurso de los objetivos y de las actividades que constituyen los diferentes momentos del aprendizaje. Además, en la medida en que nos pronunciamos por una organización de todos los contenidos a partir de los de tipo conceptual, se proporciona una posible solución al engorroso afán de manejar taxonomías de contenidos difícilmente manejables, o a las pretensiones, creemos que erróneas, de establecer secuencias separadas de contenidos de cada uno de los tres tipos.

### Nota bibliográfica

El trabajo de elaboración del proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales ha sido financiado entre 1990 y 1993 por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), que tiene entre sus competencias la búsqueda de vías para su publicación. Por nuestra parte, hemos desgranado las ideas centrales del proyecto en varios artículos que se citan más abajo, por si el lector o lectora tuviera interés en profundizar más en el proyecto. El libro-resumen del proyecto (Cronos, 1994 d) permanece todavía inédito en poder del CIDE.

En la sumaria bibliografía que viene a continuación sólo se han incluido tres tipos de obras: las que se citan a lo largo del artículo, las que han influido especialmente en su contenido o trabajos propios donde se desarrollan más ampliamente las ideas del proyecto. En estos últimos, especialmente en CRONOS-ASKLEPIOS (1991) y en CRONOS (1992 a y 1994 d), se podrán rastrear los fundamentos teóricos (que no son especialmente de raíz psicológica) en los que se fundamenta el conjunto de la propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales.

AUSUBEL, D. P. et al. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México, 2ª edic.

CRONOS-ASKLEPIOS (1991): "Ideas para el desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". En Cronos (coor.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales*. Amarú, Salamanca.

CRONOS-ASKLEPIOS (1992): "Un projecte curricular sobre l'ensenyament de les Ciències Socials en l'etapa 12-16". *Espais Didàctics*, nº 3, Valencia.

CRONOS (1992 a): "Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Signos*, nº 7, oct.-dic., pp. 62-79.

CRONOS (1992 b): "Los contenidos de la enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales". *Aula de Innovación Educativa*, nº8, nov., 1992, pp. 10-16.

CRONOS (1993 a): "Aproximación al modelo didáctico en el marco del proyecto curricular". En Aula Sete (coor.): *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

CRONOS (1993 b): "La selección de las actividades y los materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Aula de Innovación Educativa*, nº 19.

CRONOS (1993 c): "Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales: el modelo didáctico". En Grupo Barataria: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Mare Nostrum, Madrid.

CRONOS (1994 d): *Libro-guía del proyecto de enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*. Salamanca, 1993 (texto inédito entregado al CIDE).

COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Laia, Barcelona.

COLL, C. Y ROCHERA, M.J. (1990): "Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. vol. II, Alianza Editorial, Madrid, pp. 99-1118.

CUESTA, R. (1993): "La Historia como profesión docente y como disciplina escolar". En *II Simposio sobre Historia, Geografía profesión docente*, Asociación Española de Profesores de Historia y Geografía, Madrid ( de próxima publicación en la Revista *Historia de la Educación*).

CUESTA, R. et al (1993): *Propuestas de secuencia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Propuesta B*. MEC/Escuela Española, pp. 103-181.

GAGNE, E. (1975): *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Diana, México.

GIMENO, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid.

PEREZGOMEZ, A. (1983): "Conocimiento académico y aprendizaje significativo". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gomez: *La enseñanza su teoría y su práctica*. Akal, Madrid. pp.322-348.

ROZADA, J. M<sup>a</sup> (1991 b): "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, CEPs de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo, n<sup>o</sup>7-8.

TABA, H. (1983): *Elaboración del currículum*. Troquel, Buenos Aires (6<sup>a</sup> edición).

WHEELER, O. R. (1976): *El desarrollo del currículum escolar*. Santillana, Madrid.

## **Selección, organización y secuenciación didáctica de los contenidos**

**Grupo INSULA BARATARIA \***

### **1. EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS: CURRÍCULO OFICIAL Y TENSIONES ENTRE CIENCIA E IDEOLOGÍA**

El asunto de la selección de contenidos está en la base de los problemas que se plantean en las didácticas especiales: es fácil entender cómo la selección de contenidos va a ser determinante, por ejemplo, a la hora de encarar tanto la organización como la secuencia didáctica de aquéllos. Así pues, cuando se aborda esta tarea, acontece con demasiada frecuencia que se inicia una ruptura, acaso irreversible, entre el discurso pedagógico-educativo (fines) y los materiales y útiles del aprendizaje (medios). Algo, o mucho de ello, es observable tanto en el Diseño Curricular Base como en el Currículo Oficial del área que nos ocupa. ¿Con arreglo a qué criterios se justifica la selección de contenidos (hechos, conceptos, procedimientos y valores) operada en los documentos oficiales?, ¿son siempre coincidentes los criterios pedagógicos que se enumeran explícitamente sobre el papel y los que se traslucen en la propuesta que llega a las manos del profesorado?, ¿qué grado de contradicción existe entre las prescripciones del currículo oficial (contenidos y criterios de evaluación) y el prometido carácter flexible, abierto e innovador de aquél?

Parece evidente que muchas de estas preguntas no tienen fácil contestación porque, en todo caso, es obvio que cuando cualquier administración educativa elabora una "programación" oficial, si se nos permite el arcaísmo, y precisamente de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, está considerando criterios, razones (de estado o de nacionalidad) e intereses, que van mucho más allá de "lo pedagógico", como, por otra parte, no podría ser de otra manera, dígase lo que se diga. De cualquier forma, por no entrar en mayores honduras, el criterio dominante en la administración

educativa a la hora de seleccionar contenidos ha sido y es la lógica de las disciplinas y la composición y estructuración interna de las mismas,... y a todo ello subyace la consideración de que el profesorado de secundaria siga siendo un gestor o transmisor —que no es poco, si bien se mira— de una suerte de "resumen" del conocimiento académico disponible en el área de su incumbencia. Podríamos citar muchos datos que validarían este aserto pero acaso el más sintomático haya sido el hecho de que toda "la polémica" acerca de la selección de contenidos operada en el actual currículo oficial se haya circunscrito a meras escaramuzas gremiales que, aun siendo perfectamente legítimas, pocas veces han sido planteadas con un trasfondo de argumentaciones rigurosamente pedagógicas y/o didácticas.

En otros lugares<sup>1</sup> nuestro propio grupo y otros colegas ya nos hemos pronunciado sobre los valores latentes<sup>2</sup> que supone la elaboración del currículo a partir de las disciplinas académicas, pero no terminan aquí nuestras objeciones a la selección de contenidos que hace la administración: la tipología planteada distinguiendo entre hechos, conceptos y principios, por un lado, procedimientos y actitudes, valores y normas, por otro, aunque sea acertada desde el punto de vista estrictamente analítico-pedagógico, corre serios riesgos de propiciar unas prácticas tecnicistas entre el profesorado que desvirtúen radicalmente la intención con que se formuló la citada tipología; un tecnicismo además poco eficaz y riguroso cuando, en el caso del Diseño Curricular Base de Ciencias Sociales, el propio concepto de procedimiento se encuentra a veces extrañamente solapado con el de destreza, técnica o incluso recurso...

La selección de contenidos no puede hacerse al margen de las bases científico-ideológicas que sustentan nuestro proyecto curricular y que, en consecuencia, está determinada por las opciones científicas y de valor adoptadas. De manera que nuestra selección se inspira directamente en la idea de enseñar a nuestro alumnado a comprender su mundo a través del estudio y análisis de problemáticas orientadas por unas disciplinas organizadas científicamente y teóricamente informadas. Todo ello sin perder de vista que existe una perspectiva jurídico-administrativa a la que, obviamente, trataremos en todo momento de referir nuestras decisiones: no cabe duda de que, afortunadamente, la pretendida asepsia y neutralidad del lenguaje

administrativo es un viento que, como no podría ser menos en la escuela pública, sopla a favor del pluralismo científico e ideológico del profesorado. He aquí el lugar donde, consecuentemente, se debe producir la tensión entre ciencia e ideología: otro espacio que nos remite al discurso de la posibilidad del que nos habla Giroux<sup>3</sup>.

Sin embargo es evidente que la deducción no puede ser automática como pudiera pensarse: a la tensión ciencia-ideología quizá haya que añadir otra, subyacente, entre didáctica y disciplina. Precisamente consideramos que una parte esencial de la ideosincrasia de la profesión docente es la realización de una lectura, en clave educacional, de las disciplinas científicas. Ahora bien: nos parece un error contraponer de manera excluyente la lógica didáctica a la disciplinar. Nuestra propuesta trataría justamente de *integrarlas*, lo que significa evitar que ninguna perezca eclipsada por la otra. Cuando en el proyecto defendemos la selección de unos "contenidos" *funcionales, relevantes y significativos*, estamos tratando de articular una propuesta concreta de "integración" de las lógicas disciplinar y didáctica. De esta forma, nuestra propuesta no trata de imponer ninguno de los tres elementos (la variable socioeducativa y formativa, la lógica científica o las expectativas del alumnado) sobre los demás: sino que intenta trabajar en el campo donde se produce la intersección de todos ellos. En este sentido creemos honradamente que no se puede decir que se produzcan rupturas con lo que los y las docentes han venido practicando hasta ahora: no se trata de sustituir una lógica por otra,... por el contrario intentamos incorporar al currículum, de manera ponderada, sistemática y razonada, otros elementos que quizá de forma intuitiva e incontrolada siempre han existido en cualquier práctica docente crítica y renovadora.

Para la selección de contenidos así planteada disponemos en nuestro proyecto de dos instrumentos de singular importancia: el modelo teórico dialéctico-crítico, de inspiración marxiana, con el que interpretamos la realidad histórico-geográfica, y los grandes temas que hemos inferido de aquél. Los autores y autoras de este trabajo creemos que la función pedagógico-didáctica del modelo teórico es perfectamente postulable al menos en dos sentidos:

a) En tanto que, a través de los denominados seis "Grandes Temas de las Ciencias Sociales" (pueden consultarse al respecto: "Proyecto Curricular de Ciencias Sociales para la Etapa Secundaria Obligatoria", en CRONOS (coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales*. Edics. Amarú, Salamanca, 1991 y *Guía Introductoria del Proyecto Insula Barataria*, documento original e interno de febrero de 1994), nos aporta un importante anaquel de temas, enfoques, conceptos susceptibles de ser seleccionados y organizados para la enseñanza. Configuran lo que en el proyecto hemos denominado *Bloques de contenido temático* o *Nociones clave*.

b) En cuanto que nos ofrece una serie de principios heurísticos, categorías epistémicas o, simplemente, elementos explicativos, que guían el análisis, la interpretación y la síntesis acerca de los hechos y proceso sociales. Justamente es en el discurso interno del modelo teórico, en la arquitectura que traba nuestras explicaciones sobre la realidad social, donde tiene sentido distinguir procedimientos didácticos, donde términos como "causalidad dialéctica", "tiempo histórico", "correlación" o "análisis crítico de fuentes" cobran toda su utilidad y relevancia científicas, así como su valor formativo y educativo, en el marco de un proyecto que apela a la transformación y emancipación sociales. Configuran los *Elementos explicativos*.

Por lo que se refiere al primer aspecto hay que advertir que los bloques de contenido temático no deben entenderse como un temario ni, por tanto, son objeto "directo" de enseñanza. Como suele ser necesario que las cosas no sólo sean sino que lo parezcan, su enunciado eludirá en todo momento la posibilidad de una lectura de este tipo. Hemos intentado, además, dar cuenta de la estructura conceptual de cada uno de ellos destacando un término, suficientemente relevante y evocador como para compendiar, por sí mismo, toda la carga de contenidos-valores que cada bloque abarca: nos referimos a las nociones-clave<sup>4</sup> que en la relación que transcribimos a continuación se sitúan con mayúsculas junto al correspondiente enunciado de bloque de contenido. Con estas nociones -clave hemos construido un mapa general de contenidos para toda la etapa que puede consultarse en la figura 1.



## BLOQUES DE CONTENIDO Y NOCIONES CLAVE ASOCIADAS DEL PROYECTO CURRICULAR "INSULA BARATARIA"

1. Conocemos el Planeta y sus habitantes a lo largo del tiempo. Relaciones entre el medio físico y la humanidad. *MEDIO FÍSICO*.
2. Usamos el Planeta aprovechando sus recursos y transformando el medio físico. *PAISAJE HUMANIZADO*.
3. Producimos y consumimos para satisfacer necesidades básicas: materiales y no materiales. *ESTRUCTURA ECONÓMICA*.
4. Constituimos sociedades agrarias, industriales o terciarias. *MODO DE PRODUCCIÓN*.
5. En el mundo actual estamos inmersos en un sistema económico capitalista. En este contexto mundial entendemos la España contemporánea. *SISTEMA ECONÓMICO CAPITALISTA*.
6. En el mundo actual la desigualdad nos divide: desarrollo y subdesarrollo. En España también existe esta dicotomía. *DESIGUALDAD ECONÓMICA*.
7. Las personas nos integramos en sociedades con distinto grado de participación y libertad a lo largo del tiempo y del espacio, pero muchas veces se margina a los-as diferentes. *DESIGUALDAD INDIVIDUAL*.
8. Hombres y mujeres han tenido distinta función y papel en la organización de las sociedades en el espacio y en el tiempo. *DESIGUALDAD SEXUAL*.
9. Las desigualdades sociales y económicas cristalizan en clases sociales y originan conflictos entre intereses particulares y colectivos. *EXPLOTACION Y LUCHA DE CLASES*.
10. Tenemos leyes y normas: creamos instituciones que tratan de regular intereses y conflictividad social. *ORDEN ESTABLECIDO*.
11. Vivimos en estados que se han ido construyendo a lo largo de la Historia. El caso del estado español. *ESTADO*.
12. Los estados poderosos a lo largo de la historia han dominado de diversas formas a sus vecinos., constituyendo imperios. *IMPERIO*.
13. En el mundo actual caminamos hacia la "aldea global". *ORDEN INTERNACIONAL*.
14. Las sociedades han originado diversas culturas a lo largo de la historia como mecanismos de integración social. *CULTURA DOMINANTE*.
15. A lo largo de la historia ciertas corrientes de pensamiento, culturales y artísticas han sido instrumentos de transformación social. *CULTURAS CONTRAHEGEMÓNICAS*.
16. En la actualidad estamos ante un proceso de aculturación y uniformismo tal, que fomenta la intolerancia frente al respeto y la solidaridad. *UNIFORMISMO CULTURAL*.

No obstante, la dispersión de contenidos, de objetos parciales de estudio, la necesidad de recurrir a estrategias de aprendizaje basadas en enfoques de detalle utilizando a veces el entorno más cercano al alumnado, son algunas de las servidumbres de unas disciplinas que corren el riesgo de ser presentadas como una sucesión de hechos y procesos sociales inconexos, y, consecuentemente, inexplicables o difícilmente significativos y funcionales para el alumnado. La razón última de incluir los llamados elementos explicativos en nuestra propuesta curricular reside en

el convencimiento de que las Ciencias Sociales, en la enseñanza secundaria, no pueden ni deben relegarse a un mero entretenimiento memorístico, o a una acumulación caprichosa de noticias dispersas. De ahí que consideremos imprescindible la incorporación de una serie de principios heurísticos y categorías epistémicas (modelo de ocupación espacial, formación socioeconómica, acción humana, noción de revolución...) que en la investigación empírica juegan un papel importante en la fase de interpretación y síntesis y que, por tanto, entendemos deben encontrar acomodo en el ámbito de la transposición didáctica que nos ocupa.

Así, hemos enumerado hasta cinco "elementos explicativos", interrelacionados (ver figura 2) que sintetizan los principios y categorías del modelo teórico dialéctico-crítico y resultan eficaces para la enseñanza pues ayudan a pensar y reconstruir la realidad tal y como los historiadores, geógrafos, etc., críticos, la analizan e interpretan. Cada uno de ellos se relaciona con uno o varios procedimientos didácticos; procedimientos que, por cierto, sí serán objeto de enseñanza directa y susceptibles de ser asimilados operativamente a través de nociones y destrezas específicas por el alumnado de esta etapa.

#### ELEMENTOS EXPLICATIVOS

•**SÍNTEISIS:** Un elemento central en la explicación de las realidades sociales. Parte de la consideración de éstas como procesos conflictivos y dialécticos y por tanto susceptibles de ser comprendidos en su dimensión global. Se relaciona con procedimientos didácticos que pueden abordarse a partir de la asimilación de nociones como *causalidad dialéctica*, *interacción-integración de factores*, *correlación entre fenómenos y hechos*, y aprendizaje de destrezas relacionadas con el método científico.

•**ESTRUCTURAS:** Uno de los elementos "estáticos" que dan cuenta de las determinaciones (límites o presiones) presentes en la acción de las colectividades humanas. Parte de una consideración interactiva de todas ellas en el marco de las llamadas formaciones socioeconómicas. Se relaciona con procedimientos didácticos que pueden abordarse a partir de la asimilación de nociones como *continuidad*, *identidad e interrelación*.

•**ESPACIO:** Otro de los denominados "estáticos" imprescindible en el análisis de cualquier hecho, proceso social o actividad humana. Un espacio que es contemplado como escenario pero también como producto social (modelo de ocupación espacial). Va unido a procedimientos didácticos que puedan abordarse a partir de la asimilación de nociones como *extensión*, *localización*, *distribución o proyección*. Y del aprendizaje de técnicas como la percepción y representación gráfica.

•**CAMBIO:** Uno de los elementos "activos" que incorporan la idea de historicidad y contingencia como característica propia de lo social. Unido a los conceptos de conflicto, crisis y revolución. Se relaciona con procedimientos didácticos que pueden abordarse a partir de la asimilación de nociones tales como *duración, sucesión, simultaneidad, ritmos del tiempo histórico*, y del aprendizaje y manejo de las convenciones cronológicas.

•**MOTIVACION:** Otro de los elementos "activos", esencial para explicar el acaecer fluyente y contradictorio de las colectividades humanas. Se relaciona con procedimientos didácticos que puedan abordarse a partir de la asimilación de nociones como *la diversidad o la intencionalidad*, y de la utilización de técnicas como el análisis crítico o el juicio empático.

## **2. EL PROBLEMA DE LA ORGANIZACION DEL CURRICULUM: PROFUNDIZAR EN LA RACIONALIDAD DIDACTICA**

La selección de contenidos realizada nos ha permitido llevar a cabo un aprovechamiento didáctico del modelo teórico, y de los grandes temas, con objeto de orientar los primeros pasos de la formalización de nuestra propuesta de enseñanza. Sin embargo, lógicamente, ni las nociones clave, ni los elementos explicativos, aun con todos sus procedimientos asociados, pueden formar por sí mismos el corpus de una programación didáctica.

Previos, incluso, a la propia secuenciación de los aprendizajes, a la progresión que debe tenerse en cuenta a la hora de graduar la complejidad de los mismos, es menester todavía profundizar aún más en la racionalidad didáctica a la que aludíamos en el capítulo anterior. Es preciso que esos contenidos, seleccionados por su capacidad formativa, ciertamente relevantes y construidos con arreglo a un preciso armazón teórico, respondan bien a los fines educativos que perseguimos: aproximen al alumnado una comprensión crítica del mundo teniendo presentes sus intereses, inquietudes y capacidades entre los 12 y los 16 años, y estén enunciados de tal forma, que sea factible su secuencia didáctica. Lo primero exige trazar una serie de proposiciones abiertas, problemáticas o inciertas, lo segundo, proponer unos organizadores del currículum que otorguen significatividad a los contenidos didácticos. Vayamos por partes explicando, una a una, la función que ambas cuestiones cumplen en nuestro proyecto de enseñanza.

Con relación a la primera, parece el momento de tomar en consideración una hipótesis de trabajo que no en vano podemos considerar como la columna vertebral o elemento sustantivo de nuestra propuesta: la comprensión de la realidad social en el aula es viable a partir del análisis y tratamiento de problemas sociales, actuales y relevantes. Para quienes elaboramos este trabajo los "problemas sociales" no son meros organizadores; aunque, como se verá, cumplen en cierto sentido esta función, ante todo son, en sí mismos, un contenido. Lógicamente el enunciado de los problemas sociales viene determinado directamente por las opciones científicas y de valor que sustentan el proyecto: a partir de ellas decidimos enseñar a comprender el mundo como un conjunto de proposiciones dudosas e inciertas, que albergan un número indeterminado de posibles soluciones (problemas sociales). Tras esta decisión es innegable que se encuentran tanto una concepción científica del devenir de las sociedades, como una opción educativa apoyada en valores que podríamos calificar como contrahegemónicos y emancipatorios en un sentido lato. Insistimos ahora en este segundo aspecto.

Al plantearnos la función didáctica de los problemas sociales en el proyecto lo hacemos pensando en favorecer que la selección de los contenidos sea significativa para el alumnado. Así, intentamos dar entrada, a través de este elemento sustantivo, al pensamiento del alumnado como ingrediente ineludible en la elaboración de un proyecto de enseñanza. Proponemos, en consecuencia, unos problemas sociales, actuales y relevantes, que quizá no sean "comprendidos" *a priori* en toda su complejidad por el alumnado, pero que en algún grado pertenezcan al ámbito de sus experiencias personales y colectivas y, en ese sentido, puedan funcionar didácticamente como punto de partida y centro de interés de sucesivos y recurrentes procesos de enseñanza y aprendizaje. Las características de estos "problemas" sociales actuales que, como tales, son susceptibles de tratamiento didáctico en el aula para la etapa que nos ocupa, podrían resumirse en estas tres:

- Los problemas sociales que seleccionamos ofrecen posibilidades de tratar en el aula con cierto y progresivo grado de profundidad los grandes retos que hoy tiene planteados la humanidad en el Planeta.

•Los problemas sociales que seleccionemos inducen ineludiblemente a interpretar el presente (futuro) y pasado de la humanidad en sus dimensiones temporales y de acuerdo con el marco de su propia historicidad. No hay en este caso una "instrumentalización", sino una "consideración" escrupulosa del discurso histórico para el entendimiento de la realidad social.

•Los problemas sociales que seleccionemos permiten, a través de su tratamiento en el aula, fundamentar progresivamente en el alumnado criterios y actitudes autónomas, responsables y críticas con la realidad que les rodea.

Hemos intentado recoger en ellos no sólo los grandes desafíos que hoy tiene planteados el Planeta en su conjunto, sino también compendiar los grandes temas de la subsistencia y reproducción de la especie humana a lo largo de toda su Historia. Los *problemas*, seis en total, están agrupados a su vez en tres "problemáticas" diferentes:

\* **PROBLEMÁTICA 1.- LO ECOLÓGICO-ECONÓMICO.** Nos pone en contacto con el reto de la **supervivencia** en medios naturales diversos, y con el binomio **1**. La lectura actualizada de estas cuestiones la hemos realizado en torno a dos cuestiones: problema nº1. *VIVIR EN LA BIOSFERA SIN DESTRUIRLA* y nº2. *RECURSOS LIMITADOS, ¿POBLACIÓN ILIMITADA?*. A través de ellos queremos dar cabida a un buen número de conceptos procedentes del campo de la Geografía, Demografía, Economía, Antropología, susceptibles de ser trabajados en distintos momentos del devenir histórico de la humanidad.

\* **PROBLEMÁTICA. 2- LO SOCIO-CULTURAL.** Nos conduce a tratar los problemas derivados de la **dimensión social del ser humano**, así como los que dimanen de la necesidad que éstos tienen de adaptarse a su entorno dando un **sentido a su existencia en colectividad**. Problemas como identidad versus diversidad, individuo versus sociedad, desigualdad versus igualdad, se hallan detrás de los enunciados que hemos propuesto: problema nº3. *TRABAJAR PARA VIVIR O VIVIR PARA TRABAJAR* y nº4. *SER HOMBRE, BLANCO Y OCCIDENTAL*. Geografía, Antropología, Etnología, Historia (Historia Social), Economía, Sociología histórica,

Historia de la Filosofía, de las Religiones y de la Ciencia, Historia del Arte, son algunas de las disciplinas que aportarían conceptos indispensables para el tratamiento de estos problemas.

\* **PROBLEMÁTICA. 3- LO POLITICO-SOCIAL.** Completando las problemáticas anteriores, ésta nos sitúa ante los derivados de la **dimensión político-social del ser humano**. La cooperación, la libertad, la hegemonía, conflictos, proyectos y utopías..., son algunos de los trasuntos que se esconden tras los enunciados escogidos: problema nº5. *ORDEN, SEGURIDAD Y DEMOCRACIA* y nº6. *¿CABELA UTOPIA? CAMBIAR, ¿PARA QUÉ?*. Geografía, Historia, Sociología, Derecho y Ciencia Política son disciplinas de referencia obligada para abordar estos problemas.

Pasemos ahora a la segunda cuestión que indicábamos el inicio de este capítulo: la necesidad de unos enunciados que organicen didácticamente nuestra propuesta curricular facilitando su posterior secuenciación. Los hemos denominado *Núcleos organizadores* y su definición y función en el proyecto es clara:

• Son veinte grandes enunciados didácticos, inclusores en el sentido ausubeliano del término, responden a intenciones educativas precisas (objetivos centrales) que sirven de puente entre los objetivos generales del proyecto (fines) y el tratamiento de problemas (medios). Constituyen la fórmula que hemos escogido para *integrar* las lógicas disciplinar y didáctica, tal como anunciábamos en las primeras páginas de este trabajo.

• Hacen referencia a enfoques, temas y objetos de conocimiento y estudio (problemas, nociones clave, elementos explicativos; en suma: contenidos-valores y procedimientos didácticos) que se relacionan con disciplinas científico sociales variadas, muy fundamentalmente con la Geografía y la Historia, siempre informadas teóricamente. La función de todas ellas (disciplinas), en cualquier caso, es siempre ser un vehículo para analizar, comprender el alcance de los problemas sociales propuestos, profundizando sobre los mismos a través de una aproximación racional a los valores político-educativos que implícitamente contienen.

•Cada uno de ellos requiere un desarrollo didáctico a través de unidades didácticas –también en número de veinte para toda la etapa–. Sin embargo, debe quedar meridianamente claro que cada núcleo organizador admite en su desarrollo posibilidades muy variadas. Las unidades didácticas elaboradas por nuestro grupo en modo alguno deben considerarse como las únicas que admite este proyecto educativo, por el contrario, para facilitar una lectura abierta y flexible del mismo, propondremos en su momento diversas orientaciones y títulos de unidades didácticas (itinerarios didácticos) a la hora de explicar cada núcleo organizador.

•Para terminar cabría definir los núcleos organizadores como veinte aproximaciones sucesivas al tratamiento didáctico de los seis problemas sociales referidos anteriormente. Aproximaciones que se ubican a lo largo de la etapa (cinco por curso) con arreglo a unos criterios de secuenciación que tienen presente tanto la edad y capacidades del alumnado, como la progresiva complejidad de los contenidos que se ponen en juego.

Esto supone que en cada curso se aborda el tratamiento de todos los *problemas sociales*, y que, por lo tanto, a lo largo de toda la etapa, se intentan "agotar" las posibilidades de análisis que cada uno de ellos ofrece ya que todos ellos habrán sido abordados en varias ocasiones graduando la complejidad de los aprendizajes. Así, insistimos, el instrumento didáctico básico para la selección y organización de contenidos es, en nuestro proyecto, el tratamiento de problemas sociales en el aula; a través de ellos profundizamos como docentes en el terreno de la racionalidad didáctica.

Quedaría por exponer el procedimiento que hemos seguido para obtener el enunciado de estos veinte núcleos organizadores, aun a riesgo de invadir el terreno de lo que sería materia de la última parte de este trabajo: la secuenciación. Llegados a este punto es menester advertir que por más que desde el punto de vista de la exposición que estamos realizando sea posible, e incluso recomendable, separar selección, organización y secuenciación de contenidos, en la práctica de la planificación didáctica a menudo es imposible. Cuando enunciamos un núcleo organizador estamos, tal y como hemos analizado unas líneas más arriba, decidiendo acerca de

numerosas variables: qué problema social nos va a servir de guía y referencia obligada, en cada caso., qué ciclo o curso de la etapa es más adecuado, en función de ciertos criterios didácticos preestablecidos, para ubicar esos aprendizajes., qué elemento explicativo y qué nociones sociales son susceptibles de abordarse para acometer el tratamiento de "ese" problema, en "ese" momento del desarrollo y aprendizaje del alumnado, etc.

En una feliz metáfora, enunciar un núcleo organizador equivaldría a ir a "pescar" al prolífico "océano" de los contenidos-valores (hechos, conceptos, principios, procesos, procedimientos), provistos de una tupida malla trabada con tres gruesos cabos: los problemas sociales, los elementos explicativos y las nociones-clave. En cada una de las intersecciones de los tres cabos "florecería" un núcleo organizador. Pensar en ellos supone, por lo tanto, estar al mismo tiempo integrando racionalidades diferentes a priori y estableciendo criterios de secuenciación que nos ayudan a configurar las líneas maestras de los dos ciclos de la etapa de enseñanza que nos ocupa.

Un ejemplo concreto puede ser útil para ayudar al lector o lectora a entender esta especie de fórmula alquímica que le estamos proponiendo: supongamos que partimos del problema "Vivir en la biosfera sin destruirla": en un momento determinado del primer ciclo hemos considerado que este problema debe ser abordado prestando atención fundamentalmente a las nociones clave "Medio físico" y "Paisaje humanizado", interesándonos tratar estos aspectos a través del elemento explicativo "Espacio". Este tipo de enfoque nos daría pie a formular un núcleo organizador del tipo de *¿Dónde vivimos y cuántos somos?* que, por su carácter eminentemente descriptivo, sería apropiado para el primer curso de la etapa que nos ocupa. Por el contrario, abordar este mismo problema para el último curso de la etapa, exigiría recurrir a un mayor número de nociones clave para tratarlas a través de, al menos, dos elementos explicativos, "Espacio" y "Estructura"; todo ello daría lugar a un núcleo organizador más complejo, que haría menos hincapié en la descripción de fenómenos y más en su interpretación desde las coordenadas específicas de un modelo de crecimiento y desarrollo económicos: el resultado sería un núcleo organizador denominado *El Planeta en peligro*.



### **3. SECUENCIACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS: LA CONFIGURACIÓN DEL ÁREA DE GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES PARA LA SECUNDARIA OBLIGATORIA**

#### **3.1. Sobre los criterios de secuenciación**

Cuando al inicio de este trabajo sosteníamos que el proceso de selección de contenidos marca decisivamente la forma en que se van a ir resolviendo el resto de los problemas propios de las didácticas especiales, obviamente estábamos pensando, en primerísimo término, en la secuenciación. Si la lógica disciplinar es dominante a la hora de seleccionar contenidos, lo sigue siendo, indefectiblemente, cuando se procede a ordenarlos para la enseñanza; eso es lo que ocurre, ni más ni menos, con el pronunciamiento oficial de la administración educativa sobre estos asuntos (Resolución de la Secretaría de Estado para la Educación de 5 de marzo de 1992, B.O.E. del 25-III-92, afortunadamente no prescriptiva para el profesorado). El texto de la misma es paradigmático para ilustrar la ausencia casi absoluta de coherencia entre el discurso pedagógico introductorio, que insiste, por ejemplo, en la idea de hacer una secuencia recurrente o "en espiral", y la materialización de la propuesta que realiza, distribuyendo salomónicamente la Historia en Antigua y Medieval para el primer ciclo, Moderna y Contemporánea para el segundo: realmente para ese viaje...

A continuación, hemos intentado poner de relieve, en cuadro sinóptico, tres posibles significados y modos de secuenciar, haciendo referencia a los criterios de selección de contenidos que corresponderían a cada uno de ellos:

**TRES POSIBLES MODELOS DE SELECCIÓN  
Y SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS**

CRITERIOS Y LÓGICA DE LA SELECCIÓN	SENTIDO DE LA SECUENCIA	TIPO DE SECUENCIA RESULTANTE
Criterios disciplinares: organización académica de las disciplinas.	Distribución de la materia a enseñar.	Lineal: los contenidos se ubican en los cursos.
Criterios sicopedagógicos: disciplinas como "formas de conocimiento".	Adecuar y adaptar estrictamente los contenidos a capacidades.	Compleja: centros de interés, alternativas simultáneas.
Integración de criterios: insistencia en la función social del conocimiento.	Graduar complejidad, también aproximación a problemas.	Compleja: espiralidad y recurrencia.

Si secuenciar es distribuir los contenidos intentando graduar la complejidad de los mismos a lo largo de un *continuum* de enseñanza, en este caso una etapa formativa de cuatro años de duración, tal acción no puede emprenderse si no se parte previamente de una hipótesis de trabajo acerca de cómo se producen los aprendizajes sobre lo social en el marco escolar. Ahora bien, no cabe pensar que de esa hipótesis vayan a poder derivarse criterios normativos generales y universalizables para llevar a cabo este tipo de tareas: entre otras cosas porque, desde la óptica particular de la pedagogía crítica, la lógica de los propios conocimientos científicos que ponemos en juego y, sobre todo, la vertiente formativa y socializadora del alumnado, también deben tener algún peso en nuestras decisiones como docentes.

Nuestra posición en este terreno ha tomado como punto de referencia el trabajo que los grupos Cronos, de Salamanca, y Asklepios, de Cantabria, dieron a conocer en 1991<sup>5</sup>. Sin entrar en mayores precisiones, expondremos a continuación cuáles han sido los criterios utilizados para distribuir y secuenciar los contenidos y su enseñanza:

- Un criterio dominante y central ha sido procurar que la recurrencia o espiralidad sea quien presida la distribución de los objetos de enseñanza. La omnipresencia de unos mismos problemas sociales sobre cuyo estudio el alumnado debe ir profundizando progresivamente y la propia manera en que los enunciados didácticos (núcleos organizadores) están contruidos obedecen a este primer criterio rector.

•Existen en segundo lugar un conjunto de criterios que obedecen a consideraciones de índole sicopedagógica que hacen referencia a hipotéticos gradientes de complejidad que pueden tenerse en cuenta a la hora de abordar los contenidos: el enfoque y puntos de vista utilizados a la hora de aproximarse a los objetos de estudio, los referentes cronológicos utilizados o el método elegido a la hora de desarrollar los conocimientos. Estos *items* permiten observar una cierta progresión de la complejidad y, dispuestos en una articulación ternaria, quedarían del siguiente modo:

*1 ENFOQUE GLOBALIZADOR Y PLURIDISCIPLINAR - ENFOQUE DISCIPLINAR - ENFOQUE INTEGRADO E INTERDISCIPLINAR.*

*2 PRESENTE INMEDIATO (SUBJETIVIDAD PRIMARIA) - PASADO (AMPLIACIÓN DE EXPERIENCIA) - PRESENTE/FUTURO (SUBJETIVIDAD CRÍTICA).*

*3 HIPÓTESIS, HECHOS Y EXPERIENCIAS - ANÁLISIS Y VERIFICACIÓN - INTERPRETACIÓN Y SÍNTESIS.*

•Por último añadimos otro que tiene que ver con la reconstrucción de valores y actitudes que, aunque inseparable de la reestructuración conceptual que propugnamos, acaso merezca un tratamiento diferenciado en el plano del análisis de los criterios de secuenciación. Manteniendo la presentación anterior, estableceríamos una progresión que partiendo de una "implicación" del alumnado en relación con aspectos vividos de su realidad circundante y concreta, le permitiera acceder a una "implicación" con realidades alejadas y abstractas, a través del conocimiento crítico de aquéllas.

Estos criterios nos han servido en primer lugar para configurar definitivamente la etapa; sin embargo es evidente que su utilidad va más allá puesto que han sido aplicados en el diseño de cada uno de los ciclos y cursos; inclusive algunos pueden rastrearse también en el diseño de instrucción de las unidades didácticas.

La propuesta que presentamos admitiría dos posibles lecturas para el proyecto. Una que llamaríamos "vertical", la más convencional, y que utilizaría como criterio organizador el desarrollo de cada curso y ciclo, y otra, que podríamos denominar "en horizontal", y que es la que propiamente más nos interesa desde el punto de vista de

la investigación didáctica, que se estructuraría a partir del tratamiento, progresivamente más complejo, que reciben los seis problemas sociales reiteradamente aludidos.

### 3.2. La "lectura vertical" de la etapa: configuración de los ciclos.

Nos ocuparemos en primer lugar de la lectura "vertical", es decir, de la configuración de los dos ciclos (cuatro cursos) de los que se compone la educación secundaria obligatoria. Como elemento organizador complementario, hemos introducido un "hilo argumental" para cada curso que trata de conferir, o más bien de expresar, la homogeneidad de las temáticas que en ellos se abordan y que, vistos en conjunto, también responden a una cierta secuenciación de la complejidad.

<b>CURSOS</b>	<b>HILOS ARGUMENTALES</b>	<b>CRITERIOS DE SECUENCIACIÓN</b>
1º	La sociedad y sus componentes	Presente. Globalización. Hipótesis
2º	Los problemas de vivir en sociedad	Pasado. Disciplinar. Análisis
3º	La idea de hegemonía	
4º	La conflictividad social	Pres/Fut. Interdisciplinar. Síntesis

#### 3.2.1. PRIMER CICLO.

Para el primer ciclo<sup>6</sup> se ha pensado en unos núcleos organizadores muy abiertos en los que predomina lo descriptivo y lo analítico sobre lo interpretativo y la idea de síntesis e interacción. También puede verse en el diseño del ciclo el reflejo de una secuencia de contenidos que iría desde un enfoque emparentado con la globalización, a otro más disciplinar. En el primer curso se abordan temas cercanos en el tiempo o en el espacio, que no exigen un enfoque específicamente geográfico o histórico, ... mientras que en el segundo, hay ya una cierta aproximación a la lógica histórica, también a la geográfica, que se vería plasmada, por ejemplo, en la invitación que se hace en las unidades didácticas sugeridas a respetar una cierta sucesión cronológica convencional a lo largo del curso.

Asimismo se refleja en el ciclo una secuencia que parte de un presente concreto y subjetivo, remontándose a una búsqueda de raíces y explicaciones en el pasado más o menos remoto, en 1º a través de una especie de friso cronológico y después por medio de la propia historia familiar, y en 2º a partir de Roma y las Edades Media y Moderna, para volver, finalmente y en ambos casos, sobre el presente.

En cada curso los núcleos organizadores están encadenados de tal forma que pueda verse con facilidad que unas temáticas conducen a las otras pudiendo considerarse a cualquiera de ellas prerequisite para la siguiente. Del mismo modo se han intentado formular al final del primer curso y ciclo sendos enunciados didácticos que permitan la síntesis de las realidades estudiadas y la recapitulación de lo aprendido. En el campo de la educación en valores, al final del ciclo cabría buscar algunas actividades que permitieran superar la visión egocéntrica del núcleo organizador "Hemos cambiado" de 1º, referida al entorno familiar del alumnado, y avanzar en una cierta implicación individual y de grupo en la resolución de problemas que se derivan del vivir en común.

### 3.2.2. SEGUNDO CICLO.

En general puede decirse que el enfoque del ciclo es marcadamente más disciplinar que el anterior, especialmente en el tercer curso (ver figuras 6, 7 y 8). La secuencia del ciclo se plantea en cierto modo a la inversa que en el anterior: se parte de temáticas alejadas al alumnado en el tiempo, con un cierto nivel de abstracción, para, manteniendo y acrecentando los niveles de complejidad en el análisis e interpretación de los hechos, terminar con temáticas cercanas en el tiempo del alumnado.

En el terreno de la educación en valores se ha mantenido la idea de incrementar la implicación del alumnado con la realidad, ampliando el espacio y complicando considerablemente las problemáticas a tratar. En este sentido, la presencia de un núcleo organizador como "¿Debemos transformar este mundo?" al final del 4º curso, puede ofrecer un espacio muy atractivo para trabajar materiales didácticos que afronten la aproximación racional del alumnado a los valores que propugnamos.

En las figuras 9 y 10 pueden verse de manera muy esquemática las unidades didácticas que propondríamos para cada uno de los dos cursos de que se compone este segundo ciclo: el objetivo central de cada núcleo organizador expresa su intención formativa de una manera abierta permitiendo al profesorado alcanzarla desde itinerarios didácticos alternativos como ya se ha comentado (a este respecto consúltese Insula Barataria: "Criterios y pautas para la elaboración de materiales para la enseñanza". En Insula Barataria (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Mare Nostrum. Madrid, 1994).

### **3.3. La "lectura horizontal" de la etapa: una aproximación graduada al tratamiento de problemas sociales en el aula.**

Acaso se entienda mejor después de haber explicado cómo queda configurada la totalidad de la etapa educativa, lo que tratamos de transmitir cuando nos referimos a la lectura "horizontal" del proyecto.

Efectivamente: el tratamiento recurrente de unos mismos enunciados-problemas sociales, como contenidos relevantes, pero también como organizadores didácticos, es un intento de demostrar la viabilidad de las hipótesis de trabajo que formulábamos en la primera parte de este trabajo. A la vista de cómo queda estructurada la etapa que nos ocupa, algunas de aquellas premisas y postulados parecen ahora más claros. Por ejemplo:

- El hecho de haber abordado la reflexión sicopedagógica en el marco de una racionalidad instrumental y didáctica integrándola, a su vez, en el discurso crítico del currículum, genéricamente adoptado en nuestra propuesta.
- El hecho, en consecuencia, de que no sea únicamente la lógica disciplinar la que rijan el proceso de organización del currículum.
- Las posibilidades de una secuenciación recurrente que aborde unos mismos problemas desde la perspectiva de distintos enunciados didácticos o núcleos

organizadores (ver figura 11). En la figura 12 (completa el ejemplo que se ofrecía en la página 7 de este trabajo), puede verse un ejemplo práctico de lectura "horizontal" de nuestro proyecto: corresponde a los cuatro momentos en que, a lo largo de la Etapa, se aborda el estudio del problema social "Vivir en la biosfera sin destruirla"; se ha intentado graduar la dificultad de los contenidos, que se introducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en progresión creciente. La información de la citada figura se halla distribuida en siete columnas cuyo significado de izquierda a derecha es el siguiente:

\*En las dos primeras se refieren el ciclo y curso en que se trabaja el problema social aludido.

\*En la tercera se da cuenta del núcleo organizador o enunciado didáctico correspondiente.

\*En la cuarta se especifican algunas de las nociones clave más importantes que se van a trabajar.

\*En la quinta se ofrecen, a título orientativo, la disciplina, o disciplinas, que deberán servir de referencia para el desarrollo del núcleo organizador.

\*En la sexta se detalla la perspectiva o encuadre especio-temporal que se aconseja para desarrollar el enunciado didáctico correspondiente.

\*Por último, en la columna siete y con una disposición ternaria, se trata de explicar qué suerte de secuencia se sigue para el tratamiento de cada problema, atendiendo a: las posibilidades temático-didácticas del mismo (izquierda), el grado de complejidad que se deriva del modo en que se propone realizar la mencionada aproximación al problema (derecha) y la relación de todo ello con el hilo argumental de cada curso (centro). En cualquiera de los casos la intención final siempre es la misma: la reconstrucción conceptual y el cambio actitudinal a través de la aproximación racional (intelectual y afectiva) a un problema social, actual y relevante.

\*En las figuras 13 a 17 pueden seguirse, con cuadros similares al anterior, las sucesivas aproximaciones que el alumnado deberá realizar, a lo largo de la etapa, al tratamiento de los restantes "problemas sociales, actuales y relevantes" que conforman, como se ha dicho repetidamente, la «columna vertebral» de todo el proyecto curricular.

## Notas

\*El grupo Insula Barataria está integrado por Pilar Cáncer, Carmelo García Encabo, Isabel Mainer, Juan Mainer, Ascensión Maqueda y María Angeles Méndez.

<sup>1</sup> Sobre estos temas pueden consultarse: VV.AA.: *El Diseño Curricular Base de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: análisis crítico*. ICE, Zaragoza, 1990, también ASKLEPIOS, CRONOS: "Sociedad, renovación curricular y enseñanza de las Ciencias Sociales en España, 1970-1991", en CRONOS (coord.) *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales*. Amarú, Salamanca, 1991; por último, MAINER, J.: "Reflexiones críticas en torno a la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales en la Reforma. Algunas ideas acerca del caso aragonés.", en VV.AA. *Aragón en la Reforma Educativa: la enseñanza obligatoria*., ICE, Zaragoza, 1991.

<sup>2</sup> POPKEWITZ, T.S.: "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas". En GIMENO y PERÉZ GÓMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983.

<sup>3</sup> GIROUX, H.A.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC. Barcelona, 1990.

<sup>4</sup> ¿Por qué nociones clave y no simplemente conceptos? ¿Qué distinciones realizamos entre unas y otros? Los conceptos son, por definición, categorías analíticas y estáticas, las nociones, hipótesis, aproximaciones rebosantes de dinamicidad. El objeto del conocimiento histórico, claro está, es un conjunto de prácticas ordenadas racionalmente (es cognoscible, por lo tanto, mediante un método de investigación adecuado), pero ello no significa en absoluto que la realidad social esté gobernada por leyes ni que conozca causas suficientes. La lógica histórica (E.P.THOMPSON, 1981), contrasta hipótesis y elimina los procedimientos autoconfirmatorios; es un diálogo permanente entre conceptos y datos empíricos. Los conceptos no pueden ser aplicados como modelos (por ejemplo, piénsese en el de "crisis de subsistencia", o en el de "señorío feudal") sino como expectativas. Las categorías de análisis usadas por el historiador —o por el científico de lo social en un sentido amplio— requieren pues un alto grado de flexibilidad, movilidad, versatilidad: historicidad, en suma. Todo ello aconseja la utilización de nociones, más que de conceptos, como instrumentos capaces, desde la interioridad de los procesos, de dar cuenta de una realidad conflictiva y dialéctica. Este tema, aquí sólo esbozado, recibe un amplio tratamiento en la obra del filósofo francés J.P.SARTRE, y es introducido en el campo de la historiografía y de la teoría de la historia a través del grupo de los historiadores marxistas británicos, entre otros.

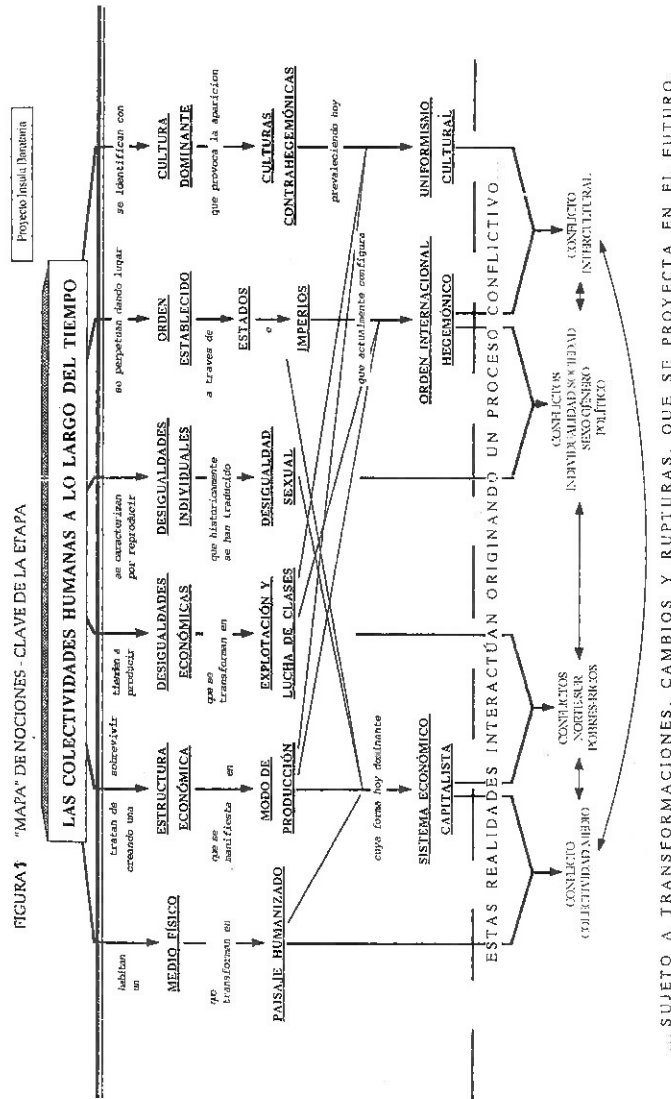
<sup>5</sup> Nos referimos a CRONOS-UNIVERSIDAD DE CANTABRIA: *Propuesta de secuenciación de los contenidos del Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria*. Impreso en Vitigudino, 1991. Hay nueva edición del año 1993 en la Editorial Escuela Española, en colaboración con el Ministerio de Educación..

<sup>6</sup> En la figura 3 puede verse la distribución de los núcleos organizadores con expresión, en la columna de la izquierda, del problema a que se hace referencia (la numeración corresponde



a la utilizada un poco más arriba), del elemento explicativo utilizado (debajo de cada enunciado didáctico), y de las unidades didácticas propuestas para el desarrollo de éste (columna de la derecha).

Mayores precisiones sobre los "contenidos" del currículo oficial incluidos en cada uno de los núcleos organizadores pueden buscarse en las figuras 4 y 5.



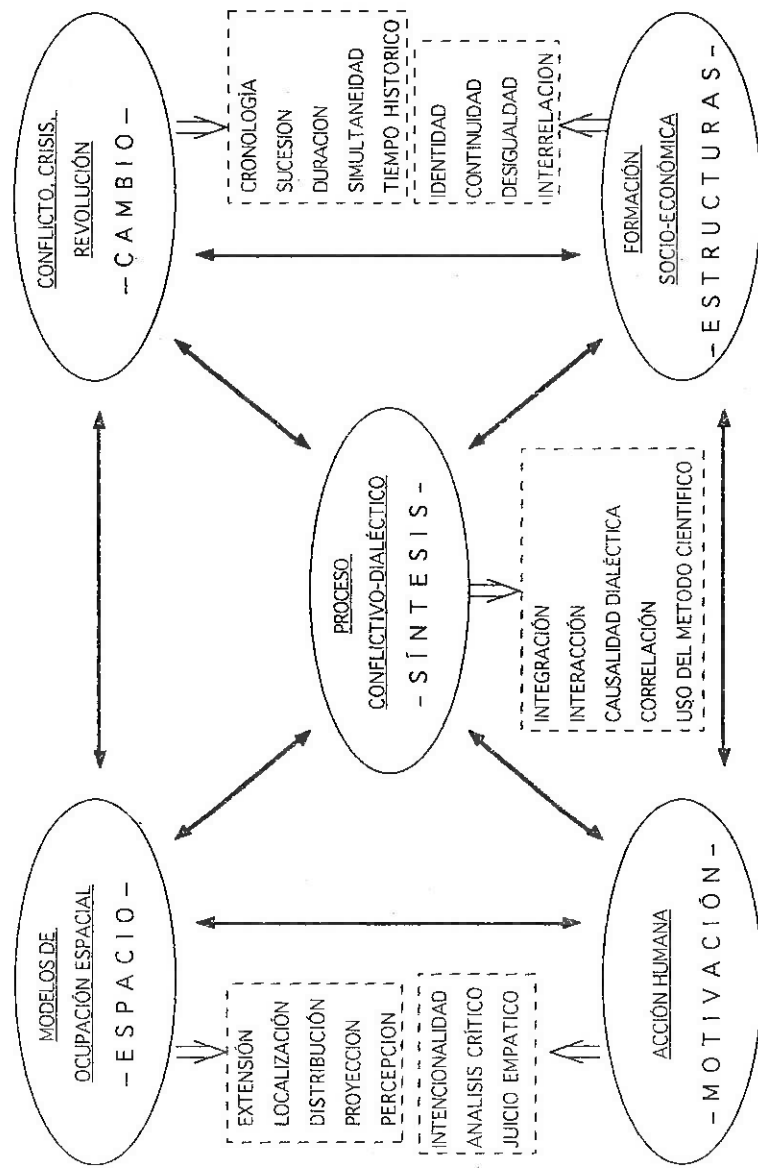


FIGURA 2 ELEMENTOS EXPLICATIVOS Y PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS ASOCIADOS DE LA CIENCIA SOCIAL.



**PRIMER CURSO**  
**HILO ARGUMENTAL DE REFERENCIA:**  
**"LA SOCIEDAD Y SUS COMPONENTES"**

Nº PROBL. SOCIAL	NÚCLEOS ORGANIZADORES (Nº) (ELEMENTOS EXPLICATIVOS)	UNIDADES DIDÁCTICAS SUGERIDAS
1	DÓNDE VIVIMOS Y CUÁNTOS SOMOS (I) (Espacio)	"Cómex K9" * "La vuelta al mundo" *
2	CÓMO SOMOS Y CÓMO VIVIMOS (II) (Estructura)	"No somos iguales" *
4	CÓMO EMPEZÓ TODO (III) (Espacio)	"Mr. Carter en la tierra de los faraones" * "Mirando hacia atrás" *
3	CÓMO FUIMOS (IV) (Cambio)	"De ayer a hoy"
6	HEMOS CAMBIADO (V) (Motivación)	"Del campo a la ciudad" "De la radio a la tele"

**SEGUNDO CURSO**  
**HILO ARGUMENTAL DE REFERENCIA:**  
**"LOS PROBLEMAS DE VIVIR EN SOCIEDAD"**

1-2	COMER PARA VIVIR (VI) (Estructura)	"Gargantúa y Pantagruel"
5	CONTROL Y PODER (VII) (Espacio)	"Todos los caminos llevan a Roma" *
3	MATAR POR PENSAR DISTINTO (VIII) (Motivación)	"Judíos, moros y cristianos" "Guerras de religión"
4	TRABAJAR PARA PRODUCIR (IX) (Cambio)	"Del taller a la fábrica" *
6	LOS PROBLEMAS DE VIVIR EN COMÚN (X) (Síntesis)	"Deprisa, deprisa" *

**FIGURA. 3**  
**NÚCLEOS ORGANIZADORES**  
**PARA EL PRIMER CICLO**  
**DE LA E.S.O.**

NOTA: Las U.U.D.D. con (\*) están en el Preproyecto  
presentado al M.E.C.

Proyecto Insula Barataria

FIGURA 4  
PRIMER CICLO: PRIMER CURSO  
CORRELACION CON LOS CONCEPTOS ESTABLECIDOS EN EL REAL DECRETO DEL CURRÍCULO  
(B.O.E., 26.VI.91 y 13.IX.91)

NUCLEO ORGANIZADOR	E J E S T E M A T I C O S *		MUNDO ACTUAL (7,8,9)
	SOCIEDAD Y TERRITORIC (1,2,3)	SOCIEDADES HISTORICAS Y CAMBIO EN EL TIEMPO(4,5,6)	
DONDE VIVIMOS Y CUANTOS SOMOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a los métodos geográficos</li> <li>• El medioambiente y su conservación</li> <li>• Población y recursos</li> </ul>		
COMO SOMOS COMO VIVIMOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a los métodos geog.</li> <li>• Población y recursos</li> <li>• Niveles de desarrollo en el mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos determinantes de una cultura.</li> <li>• Diversidad y relativismo cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desigualdad entre distintos países del mundo.</li> </ul>
COMO EMPEZO TOD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El espacio urbano</li> <li>• Las actividades agrarias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedades prehistóricas y primer. civilizaciones</li> <li>• El tiempo histórico (aproximación)</li> </ul>	
COMO FUIMOS		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a la periodización hca.</li> <li>• Evolución en un tiempo corto de aspectos significativos de la Human</li> <li>• Elementos determinantes de una cultura</li> <li>• Evolución y desarrollo de Hª Arte</li> </ul>	
HEMOS CAMBIADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinamismo y estructura de la pob.</li> <li>• Tendencias y problemas demográf.</li> <li>• Actividades y espacios industrial.</li> <li>• Relaciones campo-ciudad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios y transformaciones en relación con la emigración campo-ciudad en España.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformaciones en ámbitos de la vida privada y de las relaciones humanas.</li> </ul>

\* A pesar de que esta denominación no aparece en el documento que ha servido de base para la realización de estos cuadros, la hemos mantenido por cuanto ofrece una guía que facilita la lectura.

FIGURA 5

PRIMER CICLO: SEGUNDO CURSO  
CORRELACION CON LOS CONTENIDOS ESTABLECIDOS EN EL REAL DECRETO DEL CURRÍCULO

(B.O.E., 26.VI.91 y 13.IX.91)

NUCLEO ORGANIZADOR	E J E S T E M A T I C O S		
	SOCIEDAD Y TERRITORIO (1,2,3)	SOCIEDADES HISTÓRICAS Y CAMBIO EN EL TIEMPO(4,5,6)	MUNDO ACTUAL (7,8,9)
COMER PARA VIVIR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad. agrar. espacios rur. (Diac.)</li> <li>• Pesca y otros recursos</li> <li>• Sistemas y espacios agrarios. Con- cionamientos Fis. y hum. Problemática</li> <li>• Niveles de desarrollo ec. e intercam- bio desigual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio y continuidad a través de la evolución en el tiempo de la producción de alimentos</li> <li>• Sociedades del ámbito neoeuropeo en distintas épocas hcas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos escasos y necesidad de elección en las actividades econ.</li> <li>• División técnica y social del trabajo</li> <li>• Estructur. soc. Discrimin sexual en trab</li> <li>• Interdependencia y desig. econ.</li> </ul>
CONTROL Y PODER	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio y poder político. La organización política y administrativa del territorio visto a través del Imp. Romano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedad, política y arte en el mundo clásico: Grecia y Roma.</li> <li>• Aspectos significativos de la E. An- tigua en el territorio español</li> <li>• Origen del cristianismo.</li> </ul>	
MATAR POR PENSAR DISTINTO		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedad y cultura islámica en la EM</li> <li>• Religiones y culturas cristiana, islá mica y judaica en la España medieval</li> <li>• Soc. feudales europeas. Román y Gót.</li> <li>• Colon. de América y el impacto en las culturas precolombinas</li> </ul>	
TRABAJAR PARA PRODUCIR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades y espacios industrial</li> <li>• Los recursos renovables y no re- novables del Planeta y su explotación</li> <li>• Las actividades terciarias en la actualidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio social y revolución en la época contemporánea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• División técnica, social y sexual del trabajo. Estructura social. Sindicatos</li> <li>• Desigualdades y conflictos sociales</li> </ul>
LOS PROBLEMAS DE VIVIR EN COMUN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio y poder político en España</li> <li>• El hecho urbano: evolución y cambio. Funciones de la ciudad. Las redes urbanas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focos de tensión y nuevos valores en la sociedad actual.</li> <li>• Cauces y retos actuales para la participación ciudadana. Partidos y organizaciones soc. Medios comunicac</li> </ul>

### TERCER CURSO

HILO ARGUMENTAL DE REFERENCIA:

"LA IDEA DE HEGEMONÍA"

Nº PROBL. SOCIAL	NÚCLEOS ORGANIZADORES (Nº) (ELEMENTOS EXPLICATIVOS)	UNIDADES DIDÁCTICAS SUGERIDAS
5	PODER Y PARTICIPACIÓN (XI) (Motivación)	"La gran ilusión".
3	SUMISIÓN E INSUMISIÓN (XIII) (Estructura)	"La aldea sitiada". "Artistas y mecenas" *
1	CONOCER ES DOMINAR LA NATURALEZA (XII) (Espacio)	"El quinto poder"
4	LIBERTAD E IGUALDAD (XIV) (Cambio y Motivación)	"El fantasma de la libertad" "El patio de mi casa es particular" *
6	EL PRESENTE, PRODUCTO DEL AYER (XV) (Espacio) (Síntesis)	"Entre clases anda el juego"

### CUARTO CURSO:

HILO ARGUMENTAL DE REFERENCIA:

"LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL"

2	CRECIMIENTO O DESARROLLO (XVI) (Espacio)	"Mundo rico, mundo pobre"
5	GUERRA O PAZ (XVII) (Motivación)	"La ley del más fuerte"
1	EL PLANETA EN PELIGRO (XVIII) (Espacio y Estructura)	"Paisajes lejanos, paisajes cercanos"*
3	ESPAÑA EN ESTE MUNDO (XIX) (Cambio)	"Yo y los otros"
6	¿DEBEMOS TRANSFORMAR EL MUNDO? (XX) (Síntesis)	"¿Un mundo feliz?" *

### FIGURA 6

NÚCLEOS ORGANIZADORES  
PARA EL SEGUNDO CICLO  
DE LA E.S.O.

NOTA: Las U.U.D.D. con (\*) están en el Preproyecto  
presentado al M.E.C.

Proyecto Insula Barataria

FIGURA - 7  
 CORRELACION CON LOS CONCEPTOS ESTABLECIDOS EN EL REAL DECRETO DE CURRÍCULO  
 (B.O.E., 26.VI.91 y 13.IX.91)

NUCLEO ORGANIZADOR	E J E S T E M A T I C O S		
	SOCIEDAD Y TERRITORIO (1,2,3)	SOCIEDADES HISTÓRICAS Y CAMBIO EN EL TIEMPO(4,5,6)	MUNDO ACTUAL (7,8,9)
PODER Y PARTICIPACION		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soc. y pol. en la Grecia clásica</li> <li>• Cambio y continuidad a través de la evolución de las formas de poder y participación polít.</li> <li>• Fuentes históricas y su utilización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios e inst. básicas de los regímenes democráticos.</li> <li>• Cauces y retos actuales para la participación ciudadana.</li> </ul>
SUMISION E INSUMISION		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soc. feudales europeas. Románico y Gótico.</li> <li>• Cambio y continuidad</li> <li>• Fuentes históricas y su utilización</li> </ul>	
CONOCER ES DOMINAR LA NATURALEZA		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedades del A. R. en Europa</li> <li>• Cambio y continuidad a través del tiempo de los modos de explotación y control de la realidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los retos del desarrollo científico y tecnológico y sentido de las C. Humanas en la actualidad</li> </ul>
LIBERTAD E IGUALDAD		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crisis del Antiguo régimen y revoluciones liberales burguesas</li> <li>• Rev. Industrial. Desarrollo del capitalismo e Imperialismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• División técnica, social y sexual del trabajo</li> <li>• Estructura social. Desigualdad y conflicto social</li> <li>• Desarrollo tecnológico; repercusiones en el mundo del trabajo.</li> <li>• Interdependencia, desarrollo desigual. Neocolonialismo.</li> </ul>
EL PRESENTE PRODUCTO DEL AYER	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio y poder político.</li> <li>• Desequilibrios regionales en España.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios y transformaciones en España contemporánea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cauces y retos actuales para la participación ciudadana. Medios de Comunicación</li> <li>• Focos de tensión y nuevos valores en la sociedad postindustrial.</li> </ul>

FIGURA - 8 SEGUNDO CICLO: CUARTO CURSO  
 CORRELACION CON LOS CONCEPTOS ESTABLECIDOS EN EL REAL DECRETO DE CURRÍCULO  
 (B.O.E., 26.VI.91 y 13.IX.91)

NUCLEO ORGANIZADOR	E J E S T E M A T I C O S		
	SOCIEDAD Y TERRITORIO (1,2,3)	SOCIEDADES HISTÓRICAS Y CAMBIO EN EL TIEMPO(4,5,6)	MUNDO ACTUAL (7,8,9)
CRECIMIENTO O DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desequilibrios en el crecimiento de la pob. y reparto desigual de recursos</li> <li>• Ciudades en el mundo desarrollado y subdesarrollado. Diferen. y problem</li> <li>• Niveles de desarrollo econ. e inter-cambio desigual. Centro y periferia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolución industrial e imperialism</li> <li>• Descolonización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdependencia y desiguald. econ., técni. y pol. Neocolonialismo.</li> <li>• Redes y medios de comunicación. Concentración del poder y unif. cultur.</li> </ul>
GUERRA O PAZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandes ámbitos geopolíticos del mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las grandes transformaciones y conflictos del siglo XX</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformaciones y tensiones en las relaciones internacionales. Organismos internacionales. Problemas y perspectivas para la paz.</li> </ul>
EL PLANETA EN PELIGRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios naturales y paisajes geog. en España y el Planeta.</li> <li>• Interac. medio-hum. Degradación.</li> <li>• Recursos renovables y no renovables y su explotación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las grandes transformaciones y conflictos del siglo XX</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos escasos y necesidad de elección.</li> </ul>
ESPAÑA EN ESTE MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principales desequilibrios regional. en España.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios y transformaciones en la España contemporánea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• España en el mundo. La CEE e Iberoamérica.</li> <li>• Las instit. constitucionales españolas</li> <li>• La organización territorial de España</li> </ul>
¿DEBEMOS TRANSFORMAR ESTE MUNDO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveles de desarrollo económico e intercambio desigual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolución industrial, desarrollo capitalista e imperialismo</li> <li>• Transformaciones del siglo XX.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• División técnica y soc. del trabajo</li> <li>• Focos tensión, nuevos valor soc posin</li> <li>• Cauces y retos actuales para la participación ciudadana</li> <li>• Redes comun. e inf. Uniform. cult. Publicidad y consumo</li> </ul>



N. ORGANIZADOR	OBJETIVO CENTRAL	UNIDAD DIDACTICA	TEMA	REFERENCIA HCO-CRONOLOGICA	INSTRUMENT. DE ANALISIS
XI: PODER Y PARTICIPACION	Conocer y reflexionar sobre diversas formas de poder político, en función del grado de participación individual y colectivo y valorar críticamente la relación entre las normas y valores de la sociedad y las estructuras socio-políticas.	LA GRAN ILUSION (16 horas)	La dimensión política de la hegemonía	Friso cronológico. Caracterización de regímenes políticos y formas de participación hasta nuestros días.	Sucesión cronol. Análisis de documentos visuales.
XII: SUMISION E INSUMISION	Conocer y reflexionar sobre el comportamiento hegemónico de grupos minoritarios y sus mecanismos para ejercer el poder, que se ha dado en sociedades del pasado y valorar la posibilidad de disidencia contra esa violencia estructural.	LA ALDEA SITIADA (20 horas)	Estudio de un caso	La sociedad feudal en el occidente europeo. La crisis bajomediev.	Manejo crítico de fuentes fcas. diversas. Causalidad y tiempo histórico
XIII: CONOCER ES DOMINAR LA NATURALEZA	Conocer y reflexionar cómo la Ciencia genera poder, a la vez que depende de él para desarrollarse, y valorar que las aplicaciones de Ciencia y Técnica, que responden a su época, pueden ocasionar efectos negativos aunque, en general, sean beneficiosas	EL QUINTO PODER (18 horas)	La dimensión cultural e ideológica de la hegemonía.	La revolución científica de los siglos XVI y XVII.	Representación gráfica del espacio. Formas de medición del tiempo.
XIV: LIBERTAD E IGUALDAD	Conocer y reflexionar (en forma de un estudio de caso) sobre el carácter liberador de una revolución y valorar la correspondencia a los intereses de alguna clase social.	EL FANTASMA DE LA LIBERTAD (24 horas)	Estudio de un caso	Revoluciones burguesas. Siglo XIX	Análisis e interpretación de fuentes fcas. Causalidad y tiempo histó.
XV: EL PRESENTE PRODUCTO DEL AYER	Conocer y reflexionar sobre las relaciones de poder, a partir de experiencias cotidianas, más o menos vividas por el alumnado; valorando cambio y continuidad y comprendiendo las posibilidades de transformación.	ENTRE CLASES ANDA EL JUEGO (12 horas)	Aplicación y síntesis	Relaciones de poder en el presente. Hegemonía y sistema escolar.	Estudio de campo

FIGURA - 9

PROPUUESTAS DE UNIDADES DIDACTICAS PARA 3º DE E.S.O.

N. ORGANIZADOR	OBJETIVO CENTRAL	UNIDAD DIDACTICA	TEMA	REFERENCIA HCO- CRONOLOGICA	INSTRUMENT. DE ANALISIS
XVI: CRECIMIENTO O DESARROLLO	Conocer y reflexionar sobre las realidades que conforman el subdesarrollo y valorar la diversidad de comportamientos que sustentan las diferentes desigualdades existentes en nuestro mundo.	MUNDO RICO, MUNDO POBRE. (17 horas)	Conflicto-económico Desigualdad N.-S.	Presente y los orígenes del mundo contemp. Planeta	Manejo de fuentes. Diferenciar factores de causas. Localiz. geo
XVII: GUERRA O PAZ	Conocer y reflexionar sobre los conflictos armados como elemento de control y dominio del espacio, de los recursos y de los humanos y valorar que la paz no es sólo la ausencia de guerra, sino -y ante toda- una apuesta por una sociedad libre y justa	LA LEY DEL MAS FUERTE (18 horas)	Conflictos armados Fronteras y política	Presente y pasado inmediato Planeta	Causas de conflicto. Localiz. geograf. Visión geestratégica
XVIII: EL PLANETA EN PELIGRO	Conocer y reflexionar sobre perspectivas e intereses que confluyen en la explotación y ocupación del espacio y que constituyen la esencia del conflictivo deterioro o destrucción medioambiental y valorar la efectiva toma de conciencia a diferentes escalas.	PAISAJES LEJANOS, PAISAJES CERCANOS (18 horas)	Conflicto ecológico Paisajes integrados Destrucción de la Biosfera.	Presente y pasado Planeta, Amazonia y España	Manejo de escalas. Causas consecuencias
XIX: ESPAÑA EN ESTE MUNDO	Conocer y reflexionar sobre el conjunto de colectividades que forman el Estado español y sobre la tendencia actual a la integración y desintegración de unidades estatales y multinacionales y valorar, desde este conocimiento racional y ético, un futuro basado en el respeto y la solidaridad.	YO Y LOS OTROS (15 horas)	Conflicto socio-cultural. Nacionalismos, culturas diferentes	Presente y pasado España	Trabajo con estereotipos. Textos y docum diversos
XX: ¿DEBEMOS TRANSFORMAR ESTE MUNDO?	Interpretar y aplicar, con el conocimiento de la C. Social, que los problemas actuales de nuestra sociedad son parte de la estructura capitalista y valorar que puede haber alternativas que "sometan", al interés social, la economía (crecimiento, progreso...)	UN MUNDO FELIZ (22 horas)	Conflicto socio-econ. y cultural. El trabajo y su organización. El papel de la utopía.	Presente (pasado cercano) y futuro. Europa.	Empatía. Trabajo con fuentes variadas. Aplicaciones de MAV.

FIGURA 10 . . . . . PROPUESTAS DE UNIDADES DIDACTICAS PARA 4º DE E.S.O.

PROBLEMA Nº Referencia	ENUNCIADO DEL PROBLEMA	NÚCLEOS ORGANIZADORES (Nº Referencia)			
		Primer Ciclo 1º 2º		Segundo Ciclo 3º 4º	
1	Vivir en la biosfera sin destruirla.	I	VI	XII	XVI
2	Recursos limitados, población limitada.	II	VI		XVII
3	Ser hombre, blanco y occidental.	IV	VIII	XIII	XIX
4	Trabajar para vivir, vivir para trabajar.	III	IX	XIV	
5	Orden, seguridad y democracia.		VII	XI	XVIII
6	Cambiar, ¿Para qué?, ¿Es posible la utopía?	V	X	XV	XX

FIGURA 11

LOS PROBLEMAS SOCIALES DEL PROYECTO "INSULA BARATARIA" Y SU RELACIÓN CON LOS NÚCLEOS ORGANIZADORES DE CADA CICLO.

Proyecto Insula Barataria

CICL	CRS	NUCLEO ORGANIZADOR	NOCIONES-CLAVE	DISCIPLINA DE REFERENCIA	PERSPECTIVA ESPACIO-TEMPORAL	ENFOQUE Y RELACION ENTRE LOS CURSOS (SECUENCIA)
1°	1°	DONDE VIVIMOS Y CUANTOS SOMOS.	MEDIO FISICO PAISAJE HUMANIZADO	GEOGRAFIA (DEMOGRAFIA, SOCIOLOGIA)	PLANETARIA PRESENTE INMEDIATO	VIVIR EN LA BIOSFERA — UNA FACETA DE LA SOC. — DESCRIPCION
1°	2°	COMER PARA VIVIR	MEDIO FISICO ESTRUCTURA ECON.	HISTORIA (ECONOMIA, ANTHROPOLOGIA)	MUNDO OCCIDENTAL PASADO-DIACRONIA	SUBSISTIR EN LA B. A LO LARGO DEL TIEMPO — UN PROBL. DE VIVIR EN SOCIEDAD. — ANALISIS DE DOS ELEMNTS.
2°	3°	CONOCER ES DOMINAR LA NATURALEZA	MEDIO FISICO ORDEN ESTABLECIDO CULTURA DOMINANTE	HISTORIA (HISTORIA DE LA CIENCIA)	MUNDO OCCIDENTAL PASADO-DIACRONIA	DOMINIO DE LA B. A TRAVES DEL TIEMPO — UN RASGO DE LA B. — ANALISIS DE VARIOS ELEMENTOS. — HEGEMONIA.
2°	4°	EL PLANETA EN PELIGRO	MEDIO FISICO PAISAJE HUMANIZADO SIST. ECON. CAPITAL. ORDEN INTERNAC.	GEOGRAFIA (ECONOMIA, SOCIOLOGIA HISTORICA)	PLANETARIA PRESENTE-FUTURO	DESTRUCCION DE LA BIOSF. — UN CON-FUCTO ACTUAL — SINTESIS E INTERPRET. — RECONSTRUCCION CONCEPTUAL Y CAMBIO ACTITUDINAL.

PROYECTO CURRICULAR  
INSULA BARBATARIA.

12-FIGURA Momentos de aproximación al tratamiento del problema "Vivir en la Biosfera sin destruirla" a lo largo de la etapa.

CICL	CRS.	NUCLEO ORGANIZADOR	NOCIONES-CLAVE	DISCIPLINA DE REFERENCIA	PERSPECTIVA ESPACIO-TEMPORAL	ENFOQUE Y RELACION ENTRE LOS CURSOS. (SECUENCIA)
1°	1°	COMO SOMOS Y COMO VIVIMOS	PAISAJE HUMANIZADO UNIFORMISMO CULT.	GEOGRAFIA (ANTROPOLOG., DEMOGRAFIA)	PLANETARIA PRESENTE INMEDIATO	HABITAR EN LA BIOSFERA → UNA FACETA DE LAS SOC. → DESCRIPCION
1°	2°	COMER PARA VIVIR	PAISAJE HUMANIZADO ESTRUCTURA ECON. EXPLOT. Y LUCHA C.	GEOGRAFIA E HISTORIA	PLANETARIA PRESENTE-PASADO	HAMBRE Y POBREZA → UN PROBL. DE VIVIR EN SOC. → ANALISIS DE DOS ELEMENTS.
2°	4°	CRECIMIENTO O DESARROLLO	PAISAJE HUMANIZADO SIST. ECON. CAPITAL. ORDEN INTERNAC.	GEOGRAFIA (HISTORIA ECONOMICA, SOCIOLOGIA)	PLANETARIA PRESENTE-FUTURO	RELACS. NORTE-SUR → UN CON-FUCTO ACTUAL → SINTESIS INTERPRET → RECONSTRUCCION CONCEPTUAL Y CAM-BIO ACTITUDINAL.

PROYECTO CURRICULAR  
INSULA BARTARIA

13-FIGURA - Momentos de aproximación al tratamiento del problema "Recursos limitados, población limitada" a lo largo de la Etapa.

CICL	CRS.	NUCLEO ORGANIZADOR	NOCIONES-CLAVE	DISCIPLINA DE REFERENCIA	PERSPECTIVA ESPACIO-TEMPORAL	ENFOQUE Y RELACION ENTRE LOS CURSOS. (SECUENCIA)
1°	1°	COMO FUIMOS	DESIGUALDAD INDIV. Y SEXUAL. ORDEN ESTABLECIDO	HISTORIA CULTURAL (ANTROPOLOGIA)	PLANETARIA PASADO-PRESENTE	ORGANIZARSE EN SOCIEDAD → UNA FACETA DE LA VIDA SOCIAL → ANALISIS DE POCAS VARIABLES
1°	2°	MATAR POR PENSAR DISTINTO	DESIGUALDAD INDIV. Y SEXUAL. ORDEN ESTABLECIDO CULTURA DOMINANTE CULTURA CONTRAHEG.	HISTORIA SOCIAL (ANTROPOLOGIA)	MUNDO OCCIDENTAL PASADO	INTOLERANCIA Y VIOLENCIA SOCIALES → UN PROBL. DE VIVIR EN SOCI. → ANALISIS DE POCAS VARIABLES
2°	3°	SUMISION E INSUMISION	DESIGUALDAD INDIV. Y SEXUAL. ORDEN ESTABLECIDO MODO DE PRODUCCION CULTURA DOM. Y CONT.	HISTORIA SOCIAL (HISTORIA ECONOMICA, HISTORIA CULTURAL, ANTROPOLOGIA)	MUNDO OCCIDENTAL PASADO	CONTROL SOCIAL Y REVUELTA. → UN RASGO DE LA HEGEMONIA → ANALISIS DE MUCHAS VARIABLES
2°	4°	ESPAÑA EN ESTE MUNDO	DESIGUALDAD INDIV. Y SEXUAL. ORDEN ESTABLECIDO SIST. ECON. CAPIT. ORDEN INTERNACIONAL UNIFORMIDAD CULT.	HISTORIA Y GEOGRAFIA (ECONOMIA Y SOCIOLOGIA)	ESPAÑA-PLANETARIA PRESENTE-FUTURO	IDENTIDADES NACIONALES VS. INTERNACIONALIZACION → UN CONFLICTO ACTUAL → SINTESIS E INTERPRETACION. → RECONSTRUCCION CONCEPT. Y CAMBIO ACTITUDINAL

PROYECTO CURRICULAR  
INUSUCA BARROTARIA

14-FIGURA- -Momentos de aproximación al tratamiento del problema "Ser hombre, blanco y occidental" a lo largo de la Etapa.

CICL	CRS.	NUCLEO ORGANIZADOR	NOCIONES-CLAVE	DISCIPLINA DE REFERENCIA	PERSPECTIVA ESPACIO-TEMPORAL	ENFOQUE Y RELACION ENTRE LOS CURSOS. (SECUENCIA)
1°	1°	COMO EMPEZO TODO	PAISAJE HUMANIZADO ESTRUCTURA ECONOMICA	HISTORIA (ANTROPOLOGIA, ETNOGRAF)	PLANETARIA- MUNDO OCCIDENTAL PASADO	PRODUCIR UNA FACETA PARA LA SOC. SUBSISTIR 
1°	2°	TRABAJAR PARA PRODUCIR.	ESTRUCTURA ECON. EXPLOTACION Y LUCHA DE CLASES SIST. ECON. CAPIT.	HISTORIA SOCIAL (ECONOMIA, SOCIOLOGIA)	MUNDO OCCIDENTAL PASADO-PRESENTE	EXPLOTACION Y TRABAJO EN SOC. 
2°	3°	LIBERTAD E IGUALDAD	ESTRUCTURA ECON. ORDEN ESTABLECIDO ESTADO EXPLOT. Y LUCHA DE C. SIST. ECON. CAPITAL.	HISTORIA (SOCIOLOGIA HISTORICA HISTORIA ECONOMICA)	MUNDO OCCIDENTAL PASADO-PRESENTE	PODER ECON. UN RASGO VS. PODER DE LA HEGENOMIA POLITICO 
						RECONSTRUCC. CONCEP. Y CAMBIO ACTIT.

PROYECTO CURRICULAR  
INSOLA BARATARIA

15-Figura. Momentos de aproximación al tratamiento del problema "Trabajar para vivir, vivir para trabajar" a lo largo de la Etapa.

CICL	CRS.	NUCLEO ORGANIZADOR	NOCIONES-CLAVE	DISCIPLINA DE REFERENCIA	PERSPECTIVA ESPACIO-TEMPORAL	ENFOQUE Y RELACION ENTRE LOS CURSOS. (SECUENCIA)
1°	2°	CONTROL Y PODER	MEDIO FISICO DESIGUALDAD ECONOM. IMPERIO CULTURA DOMINANTE	GEOGRAFIA E HISTORIA	MUNDO OCCIDENTAL PASADO	DOMINAR TERRIT. Y HABIT. → UN PROBL. DE LA SOC. → ANALISIS
2°	3°	PODER Y PARTICIPACION	PAISAJE HUMANIZADO ORDEN ESTABLECIDO CULTURA DOMINANTE	HISTORIA (HISTORIA DEL DERECHO, DE LAS IDEAS POLITICAS, HISTORIA DEL ARTE)	MUNDO OCCIDENTAL PASADO-PRESENTE	EJERCICIO Y REPARTO DE PODER → UN RASGO DE LA HEGEMONIA → ANALISIS DE VARIOS ELEMENTOS.
2°	4°	GUERRA O PAZ	PAISAJE HUMANIZADO SIST. ECON. CAPITAL. UNIFORMIDAD CULT. ORDEN INTERNACIONAL	GEOGRAFIA E HISTORIA (SOCIOLOGIA, ECONOMIA)	PLANETARIA PRESENTE-FUTURO	LA "RESOLUCION" VIOLENTA DE LOS CONFLICT. → UN CONFLICTO ACTUAL → SINTESIS E INTERPRETACION.
						RECONSTRUCC. CONC. Y CAMBIO ACTITUD.

PROYECTO CURRICULAR  
INVESTIGA BARATARIA

16- FIGURA. Momentos de aproximación al tratamiento del problema "Orden, seguridad y democracia" a lo largo de la Etapa.



CICL	CRS.	NUCLEO ORGANIZADOR	NOCIONES-CLAVE	DISCIPLINA DE REFERENCIA	PERSPECTIVA ESPACIO-TEMPORAL	ENFOQUE Y RELACION ENTRE LOS CURSOS. (SECUENCIA)
1°	1°	HEMOS CAMBIADO	PAISAJE HUMANIZADO UNIFORMISMO CULT.	HISTORIA SOCIAL (ANTROPOLOGIA, ETNOGRAF)	ESPAÑA PASADO-PRESENTE	EL CAMBIO SOCIAL UNA FACETA DE LA SOC. DESCRIPCION ANALISIS
1°	2°	LOS PROBLEMAS DE VIVIR EN COMUN	PAISAJE HUMANIZADO ESTRUCTURA ECON. ORDEN ESTABLECIDO	GEOGRAFIA (SOCIOLOGIA, ANTROPOLOG.)	ESPAÑA PRESENTE	CRECER Y PROGRESAR EN SOC. UN PROBL. DE VIVIR EN SOC. ANALISIS-SINTESIS
2°	3°	EL PRESENTE PRODUCTO DEL AYER	DESIGUALDAD IND. Y SEXUAL CULTURA DOMINANT: CULTURA CONTRAHE: SIST. ECON. CAPITAL.	SOCIOLOGIA (HISTORIA)	ESPAÑA PASADO-PRESENTE	EL CAMBIO EN LAS RELACS.-DE PODER UN RASGO DE LA HEHEM. ANALISIS-SINTESIS
2°	4°	¿DEBEMOS TRANSFORMAR ELESTE MUNDO?	MEDIO FISICO SIST. ECON. CAPITAL. ORDEN INTERNAC. UNIFORMISMO CULT.	HISTORIA Y FILOSOFIA	PLANETA PRESENTE-FUTURO	LA LLUCHA POR UN FUTURO MEJOR UN CONFLICTO ACTUAL SINTESIS INTERPRETACION. RECONSTRUCCION CONCEPTUAL Y CAMBIO ACTITUDINAL.

17-FIGURA:

Momentos de aproximación al tratamiento del problema "Cambiar, ¿para qué?; ¿es posible la utopía?" a lo largo de la Etapa.

PROYECTO CURRICULAR  
INSULA BARATARIA.

## **Las CCSS, geografía e historia en la E.S.O., en el marco del proyecto curricular "Investigando nuestro mundo" (IRES)**

**F. Javier Merchan Iglesias**

### **1.- Introducción.**

Presentar de manera sumaria un Proyecto Curricular para la Enseñanza Secundaria Obligatoria, supone (sobre todo en estos tiempos) correr ciertos riesgos que pretendo, si no evitar, sí, al menos, tener presentes.

Uno de ellos es el de la inmediata asociación que suele establecerse entre la investigación e innovación educativa y los procesos administrativos de transformación del sistema educativo. Independientemente del juicio que tales transformaciones puedan merecernos, es evidente que las relaciones existen, sobre todo en el sentido de que al calor de esos procesos se crea un clima propicio para la innovación, pero identificar lo uno con lo otro es un exceso que, en muchos casos, dificulta la reflexión sobre los problemas de enseñanza-aprendizaje, y ésta es una dificultad con la que, al parecer, habrá que convivir durante varios años.

Otro riesgo es el de provocar cierta decepción entre los profesores y profesoras. Generalmente los proyectos innovadores defraudan las expectativas que se ponen en ellos, y el problema no es sólo de los Proyectos sino, también, de las expectativas. La esperanza de que exclusivamente desde la Didáctica puede abordarse la solución de los problemas de aprendizaje pone de manifiesto la simplicidad con la que, con frecuencia, nos aproximamos a ellos, sin tener en cuenta, por tanto, la compleja red de circunstancias que intervienen en el hecho educativo.

Desde la convicción de que tratamos con fenómenos de cierta complejidad, venimos trabajando en torno a lo que hemos venido en llamar Proyecto IRES. El Proyecto Curricular IRES ("Investigando nuestro mundo") es la expresión de un ambicioso programa de investigación educativa en el que vienen trabajando diversos grupos de

distinto nivel educativo (EGB, Secundaria, Universidad), en torno a una amplia gama de problemáticas todas ellas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas y el desarrollo profesional de los profesores y profesoras. En este contexto viene funcionando un grupo que centra su trabajo en la elaboración y experimentación de un Proyecto específico que tiene como referencia las CCSS y la ESO. La necesaria brevedad de la ponencia, no permite dar cuenta detallada de todas sus características; me limitaré, por tanto, a enunciar sus rasgos más esenciales.

## **2.- El marco teórico: El Modelo Didáctico.**

Aunque el problema de la fundamentación de un Proyecto Curricular pueda parecer algo excesivamente teórico, e incluso, a veces, desvinculado de las realidades de la enseñanza, la experiencia reciente está mostrando el interés de la reflexión a este respecto. Lo cual no impide reconocer que, muy a menudo, está justificada cierta aversión o desconfianza hacia la teoría: en no pocas ocasiones la teoría no pasa de ser una especie de introducción que poco o nada aporta sobre los problemas cotidianos del aula, o que, frecuentemente, entra en flagrante contradicción con las concreciones curriculares que le siguen.

Pero todo ello no es argumentación suficiente como para eludir la reflexión teórica, sino que nos advierte de la necesidad de que la fundamentación de cualquier Proyecto se elabore de una manera rigurosa y responda a los problemas que pretende abordar. Por eso, nos confirmamos en la necesidad de elaborar un marco de referencia, que, en nuestro caso, adopta la forma de "modelo didáctico" (el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela) y que actúa como fundamento del marco curricular. Se trata de un instrumento que nos aproxima al conocimiento de la realidad escolar (que entendemos, por tanto, susceptible de ser conocida racionalmente) y nos guía en la intervención.

El modelo lo concebimos como un determinado constructo teórico, que reelabora los fundamentos científicos, ideológicos y sociopolíticos que se toman como fuentes

del currículo. No se trata de sumar unas y otras reflexiones sino de "hacer una relectura" de dichos fundamentos y "traducir" sus aportaciones, con el fin de que iluminen la construcción de respuestas a los problemas curriculares básicos del proyecto. Es en este sentido en el que puede decirse que se adopta una posición específica en la que el conocimiento didáctico adquiere naturaleza propia, con características diferentes de las elaboraciones psicológicas, sociológicas o, incluso, pedagógicas.

Más concretamente, desde el Proyecto IRES se reelaboran fundamentos procedentes de tres perspectivas : de la perspectiva constructivista, esbozando una "concepción constructivista del desarrollo humano", de la perspectiva compleja y sistémica, definiendo un marco interpretativo más global y complejo para analizar las realidades escolares, y de la perspectiva crítica, dotando a la concepción de la enseñanza de una clara intención estratégica transformadora (frente a la función reproductora tradicional).

Esta reelaboración toma cuerpo, fundamentalmente, en dos –esbozos de– teorizaciones: una concepción de los contextos de enseñanza-aprendizaje (sobre todo del aula, pero no sólo de ella) como sistemas complejos, es decir, como realidades que se explican por la interacción de variables diversas, y una concepción de los contenidos de enseñanza-aprendizaje como conocimiento escolar, a la que me referiré más adelante. La idea de "investigación" concebida como un gran principio didáctico, de carácter englobador, actúa como síntesis de todo el marco teórico, aquilatando la aportación y el uso de las teorizaciones y orientando la toma de decisiones en el plano curricular.

Pero el modelo, pese a su carácter de opción básica, ha de ser –al igual que el marco curricular– una hipótesis sometida a revisión, a través de la experimentación del Proyecto; contiene, pues, unos supuestos básicos, pero se halla, también, sujeto a reformulación. Se intentaría superar, así, una concepción de la fundamentación excesivamente estática y descontextualizada, que presenta un cierto riesgo de derivar hacia lo dogmático, distanciándonos, al mismo tiempo de las "teorías puras" que difícilmente se someten a prueba en el ámbito de lo didáctico, puesto que no

suelen llegar a cruzar la frontera que las separa del campo concreto de intervención que es la enseñanza.

### **3.- La concepción del conocimiento escolar como contenidos de enseñanza.**

Frente a la organización del conocimiento que se trabaja, habitualmente, en el contexto escolar como compendio resumido del conocimiento científico o, más frecuentemente, del "saber académico" y frente a los intentos de trabajo "activista" (que suelen prescindir de la lógica disciplinar para aproximarse más a la lógica de los alumnos), en el Proyecto IRES adoptamos una perspectiva alternativa: considerar que el conocimiento que se genera y desarrolla en contextos escolares tiene características que lo hacen diferente y, por ello, no asimilable ni reductible al conocimiento producido por la investigación científica ("conocimiento científico"), pero tampoco al conocimiento que se utiliza en contextos cotidianos para resolver cuestiones de ese ámbito ("conocimiento ordinario"). Ese conocimiento mantiene conexiones con los dos tipos citados, pero presenta rasgos propios y por ello ha de ser trabajado desde una perspectiva asimismo peculiar, la de "conocimiento escolar".

Optamos, así, por una concepción de los contenidos de enseñanza como "conocimiento escolar", generado en el medio educativo, en la interacción entre el conocimiento socialmente organizado (los saberes disciplinares tal como los interpreta y expresa el profesor) y el conocimiento cotidiano o común (presente en alumnos y, también, en los profesores). Desde esta base postulamos una formulación del conocimiento gradual y progresiva, en un proceso que oriente la construcción del saber de los alumnos hacia modelos, más rigurosos y potentes, de comprensión e intervención en la realidad en que viven.

Pero esto supone asumir un planteamiento relativista y evolutivo en el tratamiento del conocimiento. Es decir, por una parte, considerar, desde una perspectiva epistemológica evolutiva y crítica, que existen diversidad de tipos de conocimientos válidos –que por lo demás, cambian históricamente en su valoración–, sin que se

atribuya la característica excluyente de "científico" a un único tipo y en un único nivel de formulación.

Por otra parte, entendemos el carácter evolutivo del conocimiento en el sentido de que éste constituye un sistema de ideas que adquiere diferentes estados en el tiempo y que los individuos, en la interacción entre los esquemas que poseen y las nuevas informaciones que procesan, construyen de manera progresiva, construcción que puede ser facilitada por la enseñanza.

De esta manera las decisiones sobre los contenidos de enseñanza están ligadas a una hipótesis sobre la progresión del conocimiento, hipótesis en la que se contemplan metas ("conocimiento escolar deseable") y niveles que definirían el conocimiento escolar como contenido de enseñanza en cada momento. La formulación de esta hipótesis se realiza teniendo como referencia una orientación general sobre la construcción progresiva de modelos interpretativos del mundo, de cosmovisiones, según un gradiente de creciente complejidad y abstracción.

A grandes rasgos se pasaría, en esa progresión, de una visión sincrética propia de la infancia (la realidad como un todo indiferenciado y homogéneo) a una visión analítica muy característica de los adolescentes (la realidad como suma de partes o como conjunto de relaciones sencillas) y de ésta a una visión sistémica más característica de adultos (la realidad como red de interacciones y como una jerarquía de sistemas imbricados unos con otros). Paralelamente, se va pasando de un enfoque descriptivo de la realidad a un enfoque de explicación basada en la causalidad lineal (un factor determina a otro) y de ésta a la noción de interacción, que supone admitir la explicación multicausal. Cada uno de esos pasos supone, a su vez, un "cierto grado de descentración", de distanciamiento respecto a la realidad que se pretende conocer (del egocentrismo a una visión relativizadora de la realidad).

La concreción de este marco general (necesaria si se quiere sostener el carácter didáctico de la teoría), se realiza mediante dos pasos o niveles sucesivos. En el primero se contemplan una serie de conocimientos metadisciplinarios, es decir, aquellos conceptos, procedimientos y valores que actúan como ejes integradores y

orientadores de todo el conocimiento escolar de la propuesta y que trascienden el ámbito de una u otra disciplina. En el segundo nivel se concreta en torno a las aportaciones específicas que desde diversas disciplinas y otras formas de conocimiento (éticas, políticas...) se realizan para la comprensión de la realidad social. Uno y otro terminan expresándose en "objetos de estudio", es decir, en contenidos de las Unidades Didácticas, en el sentido y con las peculiaridades que se expondrán más adelante.

Los conocimientos metadisciplinares actuarán pues, a lo largo de todo el Proyecto, formulados en diversos grados de complejidad, formulación que "gobernará" los contenidos específicos de cada uno de los Ciclos, Cursos y Unidades Didácticas. Este tipo de conocimientos refiere, según se ha dicho, a conceptos –como el de unidad-diversidad, interacción-causalidad, sistema y cambio–, procedimientos –como los relativos al planteamiento de interrogantes sobre la realidad social, al tratamiento de la información y al uso de la información en orden a obtener conclusiones, expresarlas y comunicarlas– y actitudes –como las relacionadas con el estudio y conocimiento de la realidad social, con la formación de juicios y valoraciones y con la disposición ante la realidad social–. Establecer una gradación de complejidad en cada una de estas categorías, decidiendo previamente sobre qué base se determina, supone disponer de un instrumento útil en la formulación de una propuesta sobre secuenciación y, en definitiva, en la decisión sobre los contenidos de enseñanza.

#### **4.- La secuenciación de los contenidos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.**

La secuenciación de contenidos la entendemos no de una manera convencional –frecuente incluso en la literatura pedagógica–, como distribución de unos contenidos dados y de sus correspondientes temas y asignaturas a lo largo de los cursos de una etapa, sino –según se ha esbozado más arriba– como progresión posible de un sistema de conocimientos (la propuesta de conocimiento escolar), que puede ser aprendido (y enseñado) en aproximaciones sucesivas hacia una meta deseable.

Desde esta concepción se entiende fácilmente el papel que juega la hipótesis de progresión de complejidad de los conocimientos metadisciplinarios, especialmente de los conceptos básicos enumerados. En función de ello y en relación a este conjunto de conceptos básicos de la propuesta, consideramos adecuado –a título de hipótesis– que, teniendo como referencia de conjunto la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, se trabaje, preferentemente, en el **primer ciclo**, con caracterizaciones más descriptivas, empíricas y sencillas de la realidad social, que, desde el reconocimiento de la diversidad de los fenómenos sociales, aborden un número limitado de aspectos y, consiguientemente, lleven al análisis de relaciones más simples.

Así, se trabajaría la existencia de realidades distintas, aproximando, por tanto, a los alumnos al conocimiento de formas de vida diversas en el tiempo y en el espacio. Aunque sea difícil aún abordar lo diverso como desigual y generador de conflictos, se podría iniciar esta tarea trabajando situaciones puntuales en las que se analicen las manifestaciones de los desequilibrios. Las relaciones de fenómenos con el espacio serían tratadas desde una perspectiva de localización de fenómenos sencillos y con escalas no demasiado amplias.

Pero ya en este ciclo se podría trabajar también con explicaciones sencillas, en las que se manejen pocos elementos y en las que, aunque predomine la intencionalidad, se vayan estableciendo relaciones de causalidad, no muy complejas, con causas y efectos próximos en el tiempo y en el espacio.

Por otra parte, deberían abordarse, en este ciclo, preferentemente, procesos de cambio referidos a aspectos concretos, y más perceptibles, de la realidad social, así como secuencias cronológicas cortas, lo que se debería ir combinando con secuencias largas. Este tipo de aproximación al cambio permitiría trabajar, de manera significativa, con informaciones históricas relevantes, con procedimientos relativos al uso de la cronología y con aproximaciones sencillas al concepto de tiempo histórico.



En el **segundo ciclo**, la caracterización de la realidad social debería aproximarse a una visión sistémica, más explicativa de la realidad, en la que juega un papel decisivo la idea de interacción y, por ello, la causalidad compleja. Se abordaría, por tanto, el estudio de la sociedad, preferentemente, mediante contenidos que hagan referencia a modelos, es decir, a abstracciones que conceptualizan esa realidad como resultante de la interacción compleja de distintos elementos, bien sean modelos relativos a un aspecto de las sociedades (modelos de regímenes demográficos, de organización política...) o modelos de sociedades (actuales o del pasado), lo cual supone, ciertamente, un mayor grado de abstracción y complejidad que las aproximaciones empíricas y parciales.

La diversidad se trabajaría, preferentemente, en este ciclo, como desigualdad y desequilibrio estructurales, abordando, por tanto, realidades y procesos en los que se profundice más allá de las manifestaciones de los conflictos, a la búsqueda de causas más complejas y de modelos subyacentes que ayuden a explicar esas realidades. Se pondría, así, el énfasis en la comprensión de sociedades distintas, desde su propia lógica, desarrollando con ello la capacidad de empatizar. Asimismo, en cuanto a la relación, específica, entre fenómenos sociales y espacio, se debería atender a la categorización de los fenómenos de distribución (acudiendo, también, a modelos explicativos de la distribución), así como al análisis de factores complejos que explican más en profundidad la relación entre sociedades y espacios, utilizando, en todo caso, una amplia escala de análisis.

Se trabajaría en este ciclo con contenidos que propicien la construcción de explicaciones más complejas, que impliquen analizar un número mayor de elementos y centrar la atención en las relaciones. La intencionalidad se referirá más a colectivos que a individuos y, superando la linealidad, se manejará la causalidad compleja, contemplando la interacción de causas y efectos en el tiempo. En cuanto al cambio, el trabajo iría referido a procesos que afecten a la diversidad de aspectos de una sociedad y a las relaciones entre los mismos, adquiriendo, por tanto, mayor importancia el estudio de sociedades en el tiempo y el análisis de procesos de transición de un tipo de sociedad a otra. Se converge así con las ideas expuestas sobre el desarrollo, en este ciclo, de los conceptos de sistema, interacción y causalidad.

Así, pues, el análisis de la progresión en cuanto a los conceptos básicos nos proporciona unas pautas orientadoras para la articulación y secuenciación de conceptos más concretos y específicos en la propuesta del Proyecto Curricular, si bien es verdad que ha de llevarse a cabo un paralelo análisis en detalle –iniciado ya en los supuestos de "Investigando Nuestro Mundo"– de los grandes procedimientos y de las actitudes y valores básicos. Ese análisis integrador, realizado en el nivel de los metaconocimientos se convertiría, pues, en verdadero criterio rector de la articulación y secuenciación de contenidos del Proyecto. De donde, el enfoque de esta problemática se centra para nosotros –como se dijo en el apartado anterior– en cómo generar articulaciones progresivas de contenidos (sistemas de conocimiento) a partir de las grandes pautas emanadas de la cosmovisión que nos sirve de marco.

##### **5.- La organización de los contenidos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.**

Digamos que con el problema de la secuenciación se trata de resolver las características del conocimiento que se maneja a lo largo de la vida académica en un área y etapa determinada; al abordar el problema de la organización nos ocupamos de la articulación de ese conocimiento en tres niveles: el de los Objetos de Estudio, entendidos como propuestas de enseñanza-aprendizaje en torno a las cuales se desarrolla una Unidad Didáctica, el del Curso, entendido como un conjunto de OE que se atiene a una lógica determinada, y el de la Etapa, nivel en el se explicita el sentido de la enseñanza-aprendizaje de las CCSS.

En el Proyecto Curricular se atiende, pues, tanto a la orientación del área, como a la definición de unidades didácticas y a la delimitación de un determinado enfoque o "argumento" que dé sentido a los diversos cursos de una etapa. El proceso de diseño de esos niveles de organización se centra en torno a "problemáticas".

Cuando, en el Proyecto IRES, nos referimos a problemáticas, no se trata de problemáticas que sean sólo socialmente relevantes o sólo científicamente relevantes

o sólo motivacionalmente relevantes, sino de problemáticas "didácticamente relevantes desde el marco de nuestra concepción del conocimiento escolar", lo que integraría las otras "relevancias" citadas. Es decir, esas problemáticas habrían de tener potencialidad para movilizar contenidos de enseñanza relevantes y articulables entre sí en el marco de una propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, a la hora de formular dichas problemáticas y de organizar en torno a ellas los contenidos correspondientes, en coherencia con la teoría del conocimiento escolar, se tienen presentes las referencias al conocimiento científico que les serviría de respaldo, al conocimiento manejado realmente por los alumnos en relación con las mismas, así como a las finalidades del Proyecto, es decir, el propósito de ofrecer instrumentos útiles para la transformación social.

La determinación más concreta y detallada de las problemáticas (en el nivel de Unidades Didácticas) podría realizarse, en todo caso, desde diversas perspectivas y adoptando diferentes modalidades (centros de interés, proyectos, temas, etc.), perspectivas y modalidades que se irán aquilatando a través de la investigación en marcha.

En un nivel superior (el de curso), los rasgos, bastante determinantes, del marco escolar, los condicionantes del desarrollo profesional de los profesores e incluso la conveniencia de que los alumnos tengan un "sentido conjunto" de la diversidad de unidades que se trabajan a lo largo de un curso son, entre otras, razones que aconsejan la conveniencia de que el Proyecto Curricular de etapa no contenga simplemente un número determinado de unidades utilizables sino también unas orientaciones claras sobre posibilidades de relación entre esas unidades y, más concretamente, de organización de las mismas por cursos. Así –y siempre dentro de un grado importante de flexibilidad– podríamos definir una especie de "argumento" o enfoque básico de cada curso, de manera que el conjunto articulado de Objetos de Estudio trabajados en la etapa adquiriera una significatividad global, tanto para alumnos como para profesores.

Optamos, en este sentido, por una propuesta que contempla en la Enseñanza Secundaria Obligatoria –desde la finalidad de ofrecer instrumentos para la comprensión y transformación de la realidad social– la existencia de **niveles diferentes de aproximación al estudio de la realidad social**, niveles o perspectivas que no forzosamente tendrían que coincidir con el periodo temporal de un curso escolar, aunque esa delimitación pudiera ser un buen marco de referencia. Así, establecemos las siguientes aproximaciones a la realidad social:

1ª. Una primera aproximación a los fenómenos sociales que, a modo de inventario o visión panorámica, ponga en juego contenidos más sencillos en torno a la consideración de las actividades humanas en sociedad: habitar, producir, relacionarse, organizarse, pensar... En esta primera aproximación, la selección de Objetos de Estudios se hace desde la perspectiva de considerar problemáticas o cuestiones fundamentales relativas a **las relaciones del individuo con la sociedad**. Esta perspectiva se trabajaría en el curso 1º: **Vivir en Sociedad**. Contemplaría unidades como las siguientes:

No vivimos solos, nos relacionamos.  
Tenemos normas.  
Productores y consumidores.  
¿Iguales o diferentes?.  
Convivir con el pasado.  
¿Cómo nos vemos?.  
Tenemos problemas y soluciones: La sociedad ideal.

2ª. En una segunda aproximación al estudio de la realidad social lo relevante sería el trabajo con objetos de estudio que planteen problemáticas relativas a **las relaciones de las comunidades humanas con el medio**, no sólo desde la perspectiva de la Geografía, sino integrando otras perspectivas, y considerando, en todo caso, la dimensión temporal, desde la óptica de formas diversas de relaciones entre el hombre y el medio a lo largo del tiempo y del estudio de procesos sencillos de

cambio en esas relaciones. Esta perspectiva se podría trabajar en el curso 2º: **Sociedad y Medio**. Se contemplarían unidades como éstas:

La obtención de alimentos.  
La población y los recursos.  
Pueblos y ciudades.  
Vivir en la ciudad.  
Historia de la ciudad.  
El ocio y el medio.  
Riesgos.  
El mercado del mundo.

3ª. En una tercera aproximación se abordaría la profundización en problemáticas relativas a **diversos modelos de sociedades**, tanto actuales como del pasado, atendiendo, en todo caso, a **procesos singulares y paradigmáticos** (como procesos de cambio, de aculturación, etc.). Esta perspectiva se podría trabajar en el curso 3º: **Sociedades distintas y procesos singulares**. Posibles ejemplos de grupos de unidades serían:

A. Sociedades distintas:

La Astronomía en el antiguo Oriente Próximo.  
La esclavitud en el mundo antiguo.  
LM .50"  
Señores, campesinos y clérigos, protagonistas de un mundo distinto: la sociedad feudal.

B. Procesos singulares:

Expansión y regresión: sociedades con trayectorias divergentes.  
Colonizadores y colonizados: las culturas precolombinas y el impacto de la colonización.  
Conflictos sociales: conflictos agrarios en Andalucía.  
Transformaciones en el mundo de las ideas: de la cultura religiosa a la Ilustración.

Las revoluciones contemporáneas: sociedades agrarias, sociedades industriales.  
Clasicismo e innovación

4ª. Finalmente, en una cuarta aproximación, se trabajaría una selección de **problemas sociales relevantes del mundo actual**, poniendo en juego, en su análisis, el pasado próximo y utilizando, en todo caso, los instrumentos básicos de conocimiento cuya adquisición debe haber sido garantizada por los aprendizajes realizados a través de las aproximaciones anteriores. Esta perspectiva se trabajaría en el curso 4º: **Comprender nuestro mundo para participar en la construcción del futuro**. Son unidades coherentes con dicha perspectiva:

Técnica y progreso en el siglo XX.

Conflictos en las sociedades avanzadas.

Impactos ambientales.

El poder en el mundo.

Las relaciones internacionales: el conflicto Norte-Sur.

España y el proyecto europeo: pasado, presente y futuro.

#### **6.- La metodología y la secuencia de actividades.**

Más allá de la formulación de principios, la metodología de enseñanza de cualquier Proyecto, se explicita en el diseño de las actividades de cada una de las UD que lo componen y , de manera más genérica, en los criterios que orientan su secuencia.

No resulta ocioso, antes de abordar el tema, aclarar que se entiende aquí por actividad todo aquello que, desde el plano del diseño, tiene como propósito deliberado generar situaciones que, en el plano de la realidad, faciliten el aprendizaje; así la explicación del profesor o profesora, la confección de un mapa por parte de alumnos y alumnas, la realización de un debate..., son actividades que se identifican por las tareas que unos y otros van a realizar en el aula, los medios que para ello se van a emplear y, sobre todo, por el "sentido" que tienen, es decir, por el tipo de situación o situaciones que se pretenden generar.

Las actividades de enseñanza no necesariamente producen aprendizajes; independientemente de problemas de contenidos, esto ocurre así por cuanto las actividades son, según se ha dicho anteriormente, un conjunto de propósitos de acción en el aula pero no es, necesariamente, lo que ocurre en el aula, es decir, aunque exista la intención de generar situaciones que faciliten aprendizajes, puede suceder que estas situaciones no se generen, o bien que ocurran de manera aparente o que, realmente, no sean situaciones que favorezcan los aprendizajes.

A partir de estas consideraciones puede abordarse la metodología de un Proyecto, entendiendo que el término Unidad Didáctica hace referencia no sólo a un cuerpo de contenidos más o menos convencionales, sino que, en cierto sentido, la Unidad Didáctica se define, también, como un conjunto de actividades que generan, o pretenden generar, en momentos más o menos delimitados, un ciclo de situaciones que tienen como referencia una cierta concepción acerca de cómo se produce el aprendizaje. Es decir, es la secuencia de actividades la que delimita el desarrollo de las UD, de manera que éstas podrían ser analizadas como una secuencia de actividades que recorren el "ciclo del aprendizaje", sin que por ello deje de ser un "ciclo de enseñanza".

Independientemente de la perspectiva que adoptemos a la hora de definir la UD, lo cierto es que las actividades se suceden con arreglo a alguna lógica que, en definitiva remite a una teoría del aprendizaje o, como prefieren algunos, a una serie de conjeturas solventes acerca de cómo se aprende.

El proceso de aprendizaje es descrito por esas teorías (explícitas o implícitas en cualquier diseño) como una serie, más o menos amplia, de situaciones características que se suceden en un orden determinado; de ahí que a la hora de planificar la enseñanza, se diseñen actividades que se proponen generar situaciones con una determinada secuencia que tiene como referencia nuestras concepciones sobre el aprendizaje.

En el Proyecto IRES se trabaja a partir de un conjunto de elaboraciones teóricas (hablamos de una perspectiva) sobre cómo se aprende: el constructivismo. El constructivismo caracteriza el aprendizaje como un proceso en el que el individuo

parte del cuestionamiento de lo que sabe, para pasar a apropiarse de informaciones significativas respecto a lo que se cuestiona y a lo que se interroga, en la medida en que estas informaciones resulten pertinentes y asequibles, se produce, finalmente, una reestructuración del conocimiento, nuevos aprendizajes que serán significativos en la medida en que se constate su funcionalidad.

Podríamos decir que hay situaciones favorecedoras del aprendizaje y que esas situaciones, al margen de su "duración", se suceden en un orden determinado. Desde esta reflexión nos aproximamos a la metodología teniendo en cuenta una serie de criterios, orientaciones o pautas que regirán las decisiones sobre el tipo y la secuencia de actividades. Estas pautas son:

**1ª.- Partir de algunos problemas**, o cuestiones problemáticas (desde el punto de vista didáctico), que serán los ejes del trabajo en la unidad: El punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser la asunción, por parte del alumno, de la temática a trabajar como auténtico "objeto de estudio", es decir, como algo que le interese realmente, que estimule en él actitudes de curiosidad (en un sentido amplio) y que tenga potencialidad para favorecer su proceso de construcción de nuevos conocimientos. De ahí la importancia de favorecer el planteamiento de problemáticas o de situaciones-problema.

**2ª.- Contar con las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego** a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje: Las concepciones de los alumnos y alumnas no son "conocimiento erróneo" sino puntos de engarce sobre los que se irá construyendo los nuevos conocimientos. Ello justifica la necesidad de tener en cuenta, a través del desarrollo habitual de las actividades de enseñanza, dichas concepciones y trabajar con ellas a lo largo de todo el proceso.

**3ª.- Trabajar con nuevas informaciones** en relación con las problemáticas que se estudian, informaciones que tengan posibilidades de interaccionar con los esquemas de conocimiento que tienen los alumnos: A partir del planteamiento y la asunción de los problemas por parte de los alumnos y alumnas, sus concepciones al respecto deben ir interactuando con otras informaciones nuevas, aportadas y puestas en juego



en el proceso. Se va desarrollando así el complejo proceso de reestructuración de conocimientos. Manteniendo la perspectiva del "conocimiento escolar" antes adoptada, no hay que olvidar que los conocimientos pueden ser trabajados en distintos niveles de formulación, por lo que habría que adecuar el tipo de informaciones que se vayan utilizando y las fuentes de las mismas (textos escritos, explicaciones orales, gráficos, etc.) para que respondan al nivel que consideremos deseable.

**4ª.- Favorecer la elaboración de conclusiones personales, en relación con los contenidos trabajados en la unidad, y definir líneas de trabajo coherentes:** El momento de obtención de conclusiones llega como resultado o culminación "natural" del proceso investigativo seguido en la unidad. Las conclusiones, de hecho, se van elaborando en un proceso continuado de interacción entre los conocimientos anteriores y las nuevas informaciones, pero, en todo caso, el contemplar diversas recapitulación, como mecanismos de elaboración de conclusiones, propicia la reestructuración de los conocimientos y la consolidación de los aprendizajes.

**5ª.- Aplicar lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, desarrollando comportamientos acordes con ello:** La forma más adecuada de consolidar la asimilación de conceptos, procedimientos, actitudes, etc. aprendidos, es proporcionar la posibilidad de poner en práctica estos nuevos aprendizajes, de forma que el alumno o alumna pueda comprobar, por su propia experiencia, el interés y la utilidad de esos aprendizajes en la acción.

La lógica de la **secuencia de actividades** a lo largo de una Unidad Didáctica, tiene estas pautas como referente. Es decir, en cada una de ellas se contempla un primer grupo de actividades que pretenden generar situaciones de aula en las que los alumnos y alumnas se cuestionan lo que saben sobre el Objeto de Estudio, asumen interrogantes como expectativas de conocimiento..., son las "actividades iniciales". En un segundo momento de la secuencia, se desarrollan actividades (normalmente más de una) en las que los alumnos y alumnas se ponen en contacto con nuevas informaciones, para pasar, en un tercer momento, a poner en marcha actividades que propicien la elaboración de conclusiones, así como su expresión.

Ahora bien, en el momento de desarrollar las actividades en el aula, conviene huir de actitudes mecanicistas y rutinarias que suelen producir situaciones más aparentes que reales. En este sentido el plan de actividades previsto en la programación de una UD debe entenderse no tanto como una imposición sobre la realidad cuanto como una "guía de uso" de la realidad. De tal manera que resulta mucho más relevante tener en cuenta que existen situaciones favorecedoras del aprendizaje y que estas situaciones, si bien se propician –a grandes rasgos– en un orden determinado, son recurrentes a lo largo de cualquier momento del proceso de aprendizaje, y deben serlo en el de enseñanza. De aquí que cada una de las actividades debe facilitar la generación de todas las situaciones enumeradas anteriormente, independientemente de que a su vez cada una de ellas actúe como parte de un proceso y se oriente en un sentido específico.

### **Bibliografía**

GARCIA, J. E. y GARCIA, F.F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Díada.

GARCIA, J.E. y GARCIA, F.F. (1992): Investigando Nuestro Mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 10-13.

GARCIA, F.F. y MERCHAN, F.J. (1993): Una revisión de las problemáticas relevantes en el diseño de Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales. Reflexiones desde la perspectiva del Proyecto IRES. En: GRUPO AULA SETE (Coords.): *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educacion de Universidade de Santiago de Compostela.

GARCIA PÉREZ, F.F. (Coord.) (1993): *Vivir en la ciudad. Unidad didáctica para el estudio del medio urbano*. Dos cuadernos: Orientaciones generales para la enseñanza; Materiales de trabajo para el aula. Sevilla, Díada.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES)*. (Versión provisional). Introducción y cuatro vols. Sevilla, Díada.

MERCHAN IGLESIAS, F. Javier (1993): La Historia en Proyectos Curriculares a partir del Decreto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, área de CCSS, Geografía e Historia, de Andalucía. En *Educación Abierta (Aspectos didácticos de Geografía e Historia)*. ICE de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

MERCHAN, F.J. (1993): Las actividades en el diseño de unidades didácticas. Reflexiones en torno a un caso: "Técnica y Progreso en el siglo XX". *Aula de Innovación Educativa*, 19, 15-21.

MERCHAN, F.J. y GARCIA, F.F. (1987): Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescencia. *Investigación en la Escuela*, 2, 37-47.

MERCHAN, F.J. y GARCIA, F.F. (1991): Una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia. *Studia Paedagogica (Revista de Ciencias de la Educación)*, 23, 43-54.

MERCHAN IGLESIAS, F.J. y GARCIA, F.F. (1994): Las Unidades Didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRES. En: GRUPO INSULA BARATARIA (Coords.): *Enseñar y aprender CCSS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Mare Nostrum, Madrid.

MERCHAN, F.J. y VICENTE, A. (1993): *Técnica y Progreso en el siglo XX*. Unidad didáctica de Ciencias Sociales del Proyecto IRES. Sevilla.

## **Criterios y secuencia de contenidos del Proyecto Kairós para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria Obligatoria (12-16)**

**Pilar Maestro**  
**Coordinadora del grupo Kairós\***

\*Esta comunicación se nutre también de las aportaciones de Enric Pedro y J. Ignacio Madalena, miembros del grupo Kairós

### **Introducción**

Los criterios para secuenciar los contenidos del currículum dependen estrechamente de la forma en que se hayan concebido los diferentes elementos que integran el mismo.

Si exceptuamos ciertos principios generales en su nivel de definición mínimo, – nadie optará por ir desde lo más complejo a lo más sencillo, por ejemplo–, la forma de secuenciar no tiene leyes propias o criterios totalmente independientes, que funcionen haciendo caso omiso de las premisas sociales, educativas o científicas de las que se parta.

La secuenciación forma parte de unos niveles de decisión ya muy concretos que deben ser contemplados desde proyectos concretos también. Al menos desde lo que la investigación nos ofrece hoy no es posible operar de otra forma todavía. Esto es lo que nos obliga a contemplar los criterios teórico-prácticos de secuenciación desde el lugar donde confluyen ambos, es decir desde un Proyecto Curricular de área.

El acierto pues de una secuenciación dependerá en una parte considerable de la ausencia de contradicciones entre las decisiones educativas y científicas sobre las

que se sustente el proyecto en cuestión, así como de la forma en que se destile de todo ello criterios adecuados.

Pero hay que indicar también que, aunque se partiera de una fundamentación coherente, no todo estaría hecho. Y podría fallarse precisamente al desarrollarlo en situaciones concretas.

Por ello, parece lógico que, a una primera hipótesis de trabajo sobre el pensamiento teórico-práctico del proyecto y los criterios de secuenciación que de él emanen, se siga una mínima investigación empírica, una experimentación del mismo, cuanto más amplia mejor y concebida en fases sucesivas, es decir no como un producto acabado que se experimenta, sino con unidades y secuenciaciones que no son sino hipótesis progresivas de trabajo, que van cambiando a medida que la práctica introduce sus modificaciones.

Sin pensar que esto puede resolver todas las cuestiones, parece no obstante que, por ahora, es imprescindible partir de ahí. Esto es lo que hemos hecho. Así pues, para hacer inteligible la secuenciación que proponemos, sería necesario hacer preceder esta exposición de una reflexión sobre:

1. las posiciones teórico-prácticas sobre ciertos elementos que inciden en la elección de criterios de secuenciación, como son: la función de la educación, la concepción de las disciplinas del área, y la concepción del aprendizaje escolar y la metodología didáctica, en la que incluimos la evaluación.
2. Las adecuaciones a las exigencias del marco legal. Las críticas y posibles alternativas.
3. Indicación sobre los resultados de la investigación teórico-práctica realizada, en aulas reales, con unidades didácticas concretas y profesores y alumnos en diferentes situaciones escolares.

El espacio de esta comunicación sin embargo no permite una explicación sobre estos aspectos fundamentales con una cierta amplitud.

Por ello nos centraremos en la exposición de los criterios de secuenciación, y en una posible secuencia para Primer y Segundo Ciclo de Secundaria Obligatoria (12-16), con la expresión de las unidades en que se traduce.

Tal vez la comunicación oral y el coloquio permitan aclarar algunos aspectos de esta primera parte ausente. No obstante ofrecemos al final una breve relación de los escritos donde puede encontrarse una exposición amplia de nuestras posiciones al respecto.

La propuesta de secuenciación ofrecida es abierta y puede concretarse de formas distintas pero siempre dentro de los límites que establece el marco teórico-práctico de referencia. Un marco de decisiones sobre aspectos tan importantes como la concepción de la educación, la visión del aprendizaje escolar, la concepción de la disciplina, la interpretación del marco legal o los resultados de la práctica, no pueden dar lugar a cualquier secuencia, ni mucho menos producir contradicciones en el conjunto. Sin embargo, salvando esta coherencia del currículum, las concreciones no tienen por qué limitarse a una posibilidad única, sobre todo en lo que se refiere a la elección de las unidades didácticas.

#### **I. Criterios generales de secuenciación**

Los criterios de secuenciación se derivan del conjunto de posiciones teórico-prácticas, de la adecuación al marco legal, y de las informaciones obtenidas en un proceso de investigación-experimentación.

Se observará que, a veces hay ciertos criterios que tienen que ver de forma predominante con la teoría del aprendizaje, o con la concepción disciplinar o con la consideración de la realidad social de alumnos y profesores, etc.

Sin embargo es importante recordar y tener presente que todos los criterios deben de más de una fuente.

### **Criterios en relación predominante con la concepción de las disciplinas del área**

#### **1. Construcción gradual de las bases epistemológicas de las disciplinas del área.**

El aprendizaje escolar de los conceptos que hemos llamado estructurantes en algunos escritos, es decir de los que hacen referencia a los fundamentos y métodos de las disciplinas, facilita o incluso permite la inteligibilidad de los hechos y procesos histórico-geográficos.

Es pues un conocimiento básico para ir dando eficacia a los demás. Por tanto es sustancial en la secuencia de unidades y contenidos.

Atención pues importante a tratar de forma gradual y constante:

. El dominio de la **localización espacial**.

. El dominio de la **temporalidad** y del **cambio** con todos los conceptos que comporta.

. El uso de **factores explicativos** en progresión creciente en cuanto a cantidad y complejidad.

. El establecimiento de **relaciones explicativas** de complejidad gradual hasta llegar a la **explicación dialéctica**.

. Conocimiento de las **especiales características del conocimiento histórico-geográfico con atención especial a las características de sus conceptos específicos y al papel de historiadores y geógrafos en relación con sus fuentes.**

Este criterio es básico a la hora de considerar la proyección formativa –intelectual y social– de esta materia, ya que la comprensión de estos conceptos o construcciones básicas da al estudiante la posibilidad de enfrentarse a la comprensión de su propia sociedad o de otras con armas eficaces para hacer sus propios análisis más profundos, críticos y autónomos.

La percepción de esa posibilidad es la que puede provocar –a estas edades– una consideración más alta de la utilidad del estudio de esta materia y, en consecuencia, un aumento de la motivación y el interés por estudiarla.

Esto enlaza pues con la secuencia necesaria de actitudes que han de ir acompañando al progreso en la aceptación de la naturaleza específica del conocimiento histórico-geográfico y su utilidad o papel social.

Hay que señalar que este criterio de secuenciación ha estado muy ausente de la práctica docente en beneficio de criterios de secuenciación cronológica y zonal fundamentalmente. Tenerlo presente exige pues un esfuerzo especial de renovación en las propuestas curriculares, pero es admitido de forma muy general como necesario en el aprendizaje significativo.

#### **El dominio progresivo de la localización espacial**

La **localización espacial** es una forma de razonamiento genuinamente geográfico, imprescindible para la explicación. La localización **no debe ser confundida con la situación de lugares en un mapa**. Esta técnica quedaría incorporada a los procesos de explicación de la localización espacial, es decir la explicación de por qué se producen ciertos hechos o procesos geográficos en un lugar, o por qué en ese y no en otro.



La localización comienza por la situación de esos hechos en el espacio geográfico. Para ello son necesarias ciertas técnicas relacionadas con la lectura e interpretación de mapas y el conocimiento de ciertos conceptos como latitud, longitud, hemisferio o coordenadas geográficas.

La localización supone un **proceso de delimitación espacial** que necesita del concepto de **escala**, y del conocimiento y combinación de escalas.

La localización implica la **interrelación de diversos factores procedentes tanto del medio natural, como de la sociedad**. Dicha interrelación incluye un **componente diacrónico** que matiza el valor de cada uno de los factores en determinados momentos, de tal modo que la organización de un espacio dado condiciona una posible reorganización del mismo para adaptarlo a nuevas funciones.

### **El dominio progresivo de la temporalidad y el cambio**

Este es un criterio imprescindible para la secuenciación de las materias que componen el área y en especial para la Historia. Merece por su importancia y por las confusiones a que se ha visto sometido, una aclaración especial.

El dominio de la dimensión temporal no debe identificarse solamente con procedimientos de medición cronológica, –como hemos visto en algunas investigaciones psicológicas generales–. Esta medición ha de considerarse como una técnica concreta al servicio de otros aprendizajes. Aprender, entender, la temporalidad de los procesos humanos significa sobre todo el dominio de una serie de conceptos:

Así, la **sucesión**, y los conceptos que implica, el antes y el despues, etc., que, aún siendo un concepto menos complejo dentro de la temporalidad y que, por lo tanto, debe haberse usado ampliamente en Primaria, debe seguir construyéndose. La medición cronológica es un procedimiento útil a este efecto. Pero esto no será

suficiente para comprender la duración temporal de los hechos humanos, "los tiempos de la Historia". La secuencia escolar exige pasar de **duraciones cortas** a duraciones mayores, de duraciones comprensibles desde sus propias ideas de lo que es un espacio temporal real –los estudios, su vida, la de sus padres...–, a otras de más difícil asimilación, de **duraciones de acontecimientos muy claramente acotados temporalmente, con un principio y un fin explícito** a duraciones de procesos económicos o sociales, de desarrollos culturales, de institucionalización de una sociedad, de formas de trabajar o costumbres, **duraciones con límites mucho más imprecisos**, comparación de **diferentes duraciones dentro de un mismo proceso**...Solo a partir de ello se pueden construir las nociones de cambio, que de otro modo aparecen uniformizadas bajo la única inteligibilidad de la sucesión y del eje cronológico lineal. Y, por tanto es impensable partir, como marco general, de la duración total de la Historia, aunque esté sabiamente ordenada en un eje cronológico. No es suficiente saber cómo se mide el tiempo para entenderlo y mucho menos para entenderlo en su totalidad y en su movimiento.

Por lo mismo, entender la **simultaneidad** o los **ritmos** temporales exige una progresión creciente, aunque se usen técnicas de expresión gráfica u otras. Del mismo modo los **cambios** y los complejos **procesos** relacionados con ellos, **permanencias, retrocesos, estancamientos...**, necesitan una progresión adecuada, dentro siempre de este tipo de contenidos. No es suficiente decir que algo cambió, hay que entender la naturaleza y temporalidad de los cambios históricos. Los cambios y los procesos geológicos o los astronómicos necesitarían otros conceptos, otros desarrollos, aunque usáramos las mismas unidades de medida.

Sin embargo, a lo largo de esa construcción trabajosa de la temporalidad, las técnicas de medida pueden servir de acompañamiento gráfico útil, ya que, además de comprender los conceptos temporales, el alumno necesita **medir** esos procesos temporales desde nomenclaturas acordadas, que faciliten la comunicación o que ayuden a fijarlos. Para ello el uso de la cronología es imprescindible.

Pero no se deben confundir ambas cosas. El dominio de la temporalidad es un criterio de secuenciación importante. La cronología debe ser el acompañante de todo ello, la técnica que ayuda de forma eficaz aunque no única.

No es inútil recordar que la aceptación de la cronología precisamente como criterio secuenciador único es una práctica común de las programaciones oficiales, que tiene su origen en tendencias historiográficas superadas donde la sucesión cronológica pretende garantizar la explicación, y por tanto la comprensión escolar.

El estudio de los procesos histórico-geográficos debe secuenciarse según grados de dificultad de los elementos explicativos utilizados. La temporalidad es uno de ellos y, como tal, debe combinarse con los demás. La duración, la simultaneidad, el ritmo, las duraciones de los diferentes elementos de un proceso, son un factor más que ayuda a situarse ante la idea básica de la explicación de los cambios. Hay que relacionar pues este criterio con el que se refiere a la explicación, a los diferentes factores utilizados para construirla.

#### **Utilizar factores explicativos procedentes de los diferentes ámbitos del análisis histórico y geográfico**

Hay que procurar que a lo largo de la etapa se utilicen para explicar los diferentes hechos y procesos, **elementos de la vida económica y de las formaciones sociales, y también elementos demográficos, políticos e institucionales, medioambientales y los propios de las manifestaciones culturales, tanto excepcionales: pensamiento, ciencia, arte..., como cotidianas: costumbres, formas de vida...** de manera que se aprecie la riqueza de elementos que confluyen en la producción de la vida de los seres humanos.

Ni qué decir tiene que esto implica utilizar la riqueza de las diferentes "miradas" con que hoy se produce la investigación, abarcando ámbitos que guardan estrechas conexiones con la vida de los adolescentes, y más alejados de una posible mirada más unidimensional, propia de tendencias historiográficas o geográficas superadas,

como la Historia centrada exclusivamente en los hechos políticos, por ejemplo, o la Geografía descriptiva.

Pero esto significa también **comenzar por lo más directamente aprehensible** y seleccionar **elementos en número reducido y ampliar progresivamente tanto la cantidad de elementos a estudiar como la complejidad de los mismos**. Es más asequible ofrecer elementos de la vida cotidiana en un principio que conceptos económicos o institucionales por ejemplo. Pero, al final, todos ellos deben haber sido tratados.

**Establecer de forma progresiva las relaciones explicativas entre los diferentes factores con una complejidad creciente**

Este criterio guarda una estrecha relación con el anterior. Es preciso distinguir que no es lo mismo utilizar **elementos** diferentes del análisis histórico o geográfico procurando abarcar al final de la etapa toda su pluralidad, cuanto comprender la naturaleza de las **múltiples relaciones** que los encadenan. Siendo esto último más complejo, este criterio completa al anterior, pero sus efectos sobre la secuenciación no se producen de una manera totalmente paralela.

La cantidad de factores a tener en cuenta en cada caso y sobre todo la complejidad de las relaciones establecidas debe escogerse de forma que la materia resultante sea coherente, establezca nexos explicativos lo más ricos posible, aún sin agotar la red de conceptos y procesos que constituyen la explicación histórico-geográfica. No obstante deben resultar suficientes para alcanzar una cierta autonomía intelectual en el alumno.

Dado que este criterio combina tanto la cantidad y variedad de factores como el desarrollo de sus relaciones en el tiempo y en el espacio, es importante señalar que su dominio correspondería a los tramos finales de la etapa.

La iniciación en los primeros momentos puede hacerse levemente desde relaciones binarias simples y fáciles de observar, para ir estableciendo posteriormente relaciones más complejas tanto porque incluyen mayor número de factores explicativos como por la naturaleza de tales relaciones que debe ser ya **dialéctica**.

**Iniciar a los alumnos desde los primeros momentos en las especiales características de la construcción del conocimiento histórico y geográfico**

Es decir lograr que se formen una imagen de **la Historia y de la Geografía como construcciones científicas**. Y que aprecien **el trabajo de historiadores y geógrafos** de acuerdo con las posiciones más actuales, reconociendo no obstante la dificultad de definir de forma tajante la construcción de un conocimiento que es de por sí complejo.

Hay que indicar que esta reflexión no puede ser de carácter abstracto en un primer acercamiento. Su plasmación puede realizarse a través de contenidos específicos sencillos que no enturbien con dificultades añadidas el propósito de acercar al alumno a una nueva concepción del proceso de elaboración del conocimiento histórico y geográfico más acorde con el momento actual.

Ese acercamiento permitirá distanciarse de formas de **pensar** la Historia o la Geografía como cuerpos acabados de conocimiento, completos e inamovibles, en los que el papel de los investigadores es externo "objetivo" y "neutral" -como notarios del conocimiento-, propias de posiciones decimonónicas. Posiciones que situaban el conocimiento histórico en las fuentes, con independencia de la acción del historiador, concibiéndolas pues como lugares seguros donde todo estaba escrito y sobre las que no cabía sino una única lectura. O visiones de la Geografía desde un determinismo medioambiental, donde los espacios geográficos se concebían como lugares estáticos, simples escenarios de la vida de los humanos.

Tales concepciones resultan hoy muy limitativas en comparación con la enorme riqueza que supone la correcta comprensión de **la relación del historiador y las**

**fuentes o del espacio como resultado de la interacción humana con los condicionamientos medioambientales. Es decir con una concepción del conocimiento histórico y geográfico como conocimientos en construcción.**

Todo esto sin embargo necesita de nuevas secuencias de contenidos y unidades didácticas. Es conveniente comenzar con unidades especialmente orientadas a este propósito, como una puesta en situación del aula, –profesores y alumnos–. Es decir, un acuerdo respecto de lo que se va a aprender y las implicaciones de aprendizaje que de ello se derivan: cuestiones de método, técnicas, formas de trabajar en el aula.

La exigencia de este criterio no se resuelve solo con estas unidades de iniciación, sino que desde ellas se fijan las pautas para seguir trabajando. Son importantes. Esto hay que considerarlo en su temporalización.

En el desarrollo del 12-16, los contenidos propuestos deben seguir incorporando este criterio y complicando las aproximaciones que se le propongan al alumno.

Otro elemento a tener en cuenta dentro de este apartado es el desarrollo progresivo de la **capacidad empática del alumno**, básica en el aprendizaje tanto como lo es en el trabajo del historiador. Es algo a incorporar desde los primeros momentos de la etapa, básico pues en el Primer Ciclo.

## **2. Comprensión y adquisición significativa de hechos y procesos histórico-geográficos importantes desde las corrientes de investigación que orientan este currículum.**

Para entender este criterio es preciso recordar las elecciones sobre corrientes de investigación histórico-geográficas explicitadas en el Proyecto. Y a su vez, las concreciones coinciden con la ejemplificación que se expone más adelante.

No obstante podemos recordar que hay que atender a los problemas que estas corrientes historiográficas se plantean ordenados alrededor de varios núcleos básicos:

. **El desarrollo de diferentes tipos de procesos constitutivos de una sociedad** ( la formación del estado liberal, la construcción del poder feudal, la revolución burguesa, el aprovechamiento de los excedentes, la construcción de las desigualdades sociales en la actualidad...)

. **Las transiciones de unos procesos a otros**, de unas formaciones sociales, económicas, político-institucionales, culturales o artísticas, o de unos modos de vida a otros, entendiendo como transición la explicación de los cambios decisivos, independientemente del sentido dominante con el que han llenado este término ciertas corrientes refiriéndolo a los modos de producción exclusivamente, (la crisis del Mundo Clásico, las crisis del parlamentarismo, la quiebra de la concepción figurativa del arte, la revolución científica del siglo XX, cambios sustanciales en la ocupación del territorio, revoluciones demográficas...)

. **El desarrollo de ciertos factores básicos en la configuración social, a través de diferentes sociedades y las diferentes relaciones que estos factores establecen en cada caso con el conjunto** ( la esclavitud o la agricultura en las sociedades antiguas, el trabajo en las sociedades modernas y contemporáneas, el mecenazgo cultural en diversos regímenes....) No hay que confundir este núcleo con los conocidos estudios a lo largo del tiempo. Son completamente diferentes en multitud de aspectos, aunque los una el interés inicial por la temporalidad y los cambios.

. **Las actividades sociales en relación con el medio**

( estudio de paisajes resultantes de las actividades humanas y de la ocupación del territorio, funcionalidad del espacio urbano, procesos de urbanización en España...)

. **Organización regional del mundo.** (desequilibrios demográficos y desigualdades económicas en la España actual, desarrollo y subdesarrollo en la división actual del mundo...)

Estos núcleos traducirían desde otras perspectivas todos aquellos Bloques del Diseño Curricular Base que no se refieren a Contenidos metodológicos, procedimientos y técnicas o a Actitudes y valores. Deben guardar una relación estrecha con la construcción de las bases epistemológicas de las disciplinas, explicitadas en el punto anterior.

#### **Criterios en relación con las necesidades del aprendizaje adolescente**

Estos criterios se establecen no sólo en relación con las orientaciones de la investigación psicológica y con las intenciones educativas generales y los valores educativos atribuidos al área, sino también en función de las especiales características del conocimiento histórico-geográfico descritas en las bases del Proyecto. Ello es posible desde una perspectiva del aprendizaje como es el constructivismo que, como ya hemos expuesto en los escritos de referencia, establece con bastante claridad esas relaciones.

#### **Contar con los conocimientos del que va a aprender**

Es preciso tener en cuenta este criterio siempre. Pero es necesario hacerlo de una forma más intensa si cabe en los primeros momentos, para que el alumno aprenda la importancia que tienen sus propios esquemas, **su colaboración**, en la acción del aula, el significado que tiene para tender puentes de entrada al conocimiento científico, a los hábitos de trabajo, a las actitudes positivas.

Por ello este criterio debe apoyarse en dos bases: **los conocimientos que el adolescente elabora por sí mismo, al margen de la escuela, y los que ésta le va proporcionando.**



En una segunda fase, –difícil de situar temporalmente–, si el alumno es ya consciente de esta situación, los esfuerzos se intensificarán en la reconstrucción de los aprendizajes de la propia escuela, desde ópticas cada vez más complejas, sin olvidar las influencias que el pensamiento social dominante mantiene siempre en cuanto a valores y actitudes sobre todo y también respecto de los conceptos estructurantes.

Para graduar desde este criterio es preciso ser consciente de lo que significa pasar del saber personal, con una incidencia mayor del saber vulgar, no científico, a uno cada vez más complejo y estructurado, que no obstante es preciso reconstruir constantemente. Aspecto dificultoso pero muy rentable ya que el alumno sabe que puede poner en juego constantemente su propio bagaje (para afianzarlo, para fundamentarlo, o para corregirlo).

### **Incorporación progresiva de la aportación personal del alumno**

El que el alumno se incorpore desde el primer momento a las tareas del aprendizaje y colabore con ellas no quiere decir que su aportación personal sea en principio muy rica, aún cuando su colaboración sea total.

Este criterio nos orienta hacia la progresión de tareas y contenidos que exijan cada vez más una toma de postura, un análisis crítico, una aportación mayor de trabajo personal.

Las valoraciones y críticas que en un principio no significan más que el comienzo del adiestramiento, deben convertirse sucesivamente en una necesidad.

De ahí que las actitudes deben ordenarse también de forma que esta exigencia de toma de postura en los tramos finales venga avalada por un dominio de los impulsos irracionales, del espontaneísmo, de la participación sin sentido, que tantas veces produce debates inútiles o irrelevantes e incluso conflictos que pueden acabar con los intentos de una clase más participativa.

### **La naturaleza de las tareas propuestas**

Este es un criterio que ayuda a establecer "secuenciaci**o**nes internas" tanto como una secuenciación global.

Por ejemplo, es evidente que cualquier tipo de tarea debe ofrecerse desde lo más simple a lo más complejo. Y en este caso es un criterio global.

Pero de la misma forma, cuando se acomete un nuevo asunto, asumir que los alumnos comienzan psicológicamente de cero y se sienten desasistidos de sus competencias puede ayudar a ordenar esas necesarias "secuenciaci**o**nes internas".

De la misma forma secuenciar las tareas y los contenidos atendiendo a **critérios de variedad en el trabajo** puede resultar positivo en general. Así, un estudio que exija una simulación o una visita al exterior del Centro pueden resultar estimulantes, pero la concentración de estos estudios en un tiempo cercano puede anular sus virtudes teóricas.

O suponer que una visita al Museo o al yacimiento, por su misma apariencia de participación activa es buena en cualquier momento, puede conducir a desengaños, sobre todo en los primeros momentos de la etapa. Y del mismo modo es preciso impulsar la labor de grupo, pero sin olvidar el necesario trabajo individual y combinar ambos desarrollos desde tareas específicas.

Es muy conveniente complementar este criterio con el anterior acerca de la incorporación del alumno a las tareas del aula.

### **De la información más sencilla a las abstracciones conceptuales más complejas**

Utilizar la información más directa, más narrativa, menos abstracta, de forma que, a través de ella se de cuerpo a la formación de conceptos, a la explicación de procesos histórico-geográficos, a la adquisición de formas de orientar el trabajo.

Esto significa no dissociar la selección de la información concreta de la forma de razonamiento histórico y geográfico.

Pero significa también utilizar al principio de forma más abundante la información más experiencial, que llamaremos directa, "visualizable" conceptualmente por el alumno, dejando luego paso a la abstracción, que irá ocupando un lugar más importante a medida que avance la etapa. Así por ejemplo usar la narración como una explicación sencilla, la descripción como un análisis sencillo o el resumen como un primer paso para una síntesis en el futuro.

### **La concepción de la educación: El aprendizaje como un proceso continuado. La etapa (12-16) como una unidad de ese proceso**

Este criterio responde a la intención de establecer una formación en progreso, evitando los clásicos saltos de una etapa a otra y las desconexiones, incoherencias, y repeticiones innecesarias que esto supondría.

Para ello hay que establecer una relación estrecha con los criterios de secuenciación y los grandes Bloques de contenidos del área de conocimiento del Medio en la Enseñanza Primaria.

Y del mismo modo, como hemos apuntado en algún ejemplo, hay que contar con los desarrollos posteriores de la etapa 16-18, habida cuenta de que, aunque no todos, muchos alumnos proseguirán estas enseñanzas.

### **La educación como un proceso global**

La secuenciación del área de C. Sociales, Geografía e Historia no debe ser autónoma completamente con respecto a la de las demás áreas.

La secuencia por tanto debe establecer relaciones estrechas con la secuenciación de los contenidos de las demás áreas que componen el currículum de la ESO en un centro concreto, muy en especial con las áreas consideradas transversales.

Hay que indicar que, en este caso, la incidencia del Proyecto Curricular y Educativo de Centro es fundamental.

### **II. Ejemplo de una secuenciación. Propuesta de unidades didácticas**

De la combinación de los criterios expuestos pueden surgir concreciones diferentes, y por supuesto unidades distintas.

Hay que advertir sin embargo que la utilización de uno de estos criterios como único o dominante, entraña peligros.

Así por ejemplo, el ya señalado de utilizar el criterio cronológico como referente dominante, sin confrontarlo con otros que contemplan las dificultades que plantea el aprendizaje histórico de los adolescentes en relación con la misma naturaleza de la materia. Recordemos que éste ha sido el criterio-rey durante décadas y que se ha constituido, a su vez, en una concepción muy generalizada en la comunidad docente.

Otros modelos de secuenciación con criterio dominante han sufrido igualmente dificultades de realización. Así, la secuenciación de toda la materia en función del establecimiento de relaciones interdisciplinarias por ejemplo. Siendo este un criterio importante para unir a los demás o para realizar ciertas unidades puntuales de temas "frontera" apoyadas en diferentes disciplinas, elevarlo a la categoría de secuenciador

único ofrece riesgos que han sido ya señalados por la investigación y la práctica educativa.

Para no cerrar en exceso la propuesta organizaremos esta ejemplificación de secuencia agrupando los contenidos en tres grandes Bloques:

1. Contenidos metodológicos, procedimientos y técnicas.
2. Actitudes y valores.
3. Conceptos y procesos específicos de la Geografía y la Historia.

En cada uno de ellos se especifica la secuencia atendiendo a la división en Primer y Segundo Ciclo, tal como se solicita desde los documentos oficiales, haciendo luego una somera propuesta de unidades didácticas.

#### **1. Contenidos metodológicos, procedimientos y técnicas.**

Los contenidos de este Bloque actúan sobre todos los demás y se entrelazan de una forma especial con lo que hemos denominado conceptos estructurantes, ya que los métodos del aula se inspiran en parte en las formulaciones básicas y los métodos de investigación de cada materia de conocimiento.

#### **PRIMER CICLO**

El Primer Ciclo es esencial en la introducción de contenidos metodológicos de iniciación a la nueva forma de enfocar el aprendizaje. El cambio metodológico en los alumnos, desde una concepción más disciplinar que la etapa de Primaria, debe producirse o consolidarse aquí. Una preparación adecuada en esta dirección en Primaria sería un ejemplo positivo de la interrelación entre las diferentes etapas.

El alumno debe reconocer el método de construcción del conocimiento en el área de Geografía e Historia, y ser consciente de aquellas acciones y conceptos básicos que le permiten aprender, tales como:

**. Reconocer ciertas operaciones mentales, usarlas y entender el sentido de su "colaboración" personal en el aprendizaje**

- Hacer explícitas sus concepciones, cuando las haya, o ver las de sus compañeros.
- Distinguir algunos condicionantes de sus propias percepciones y valores en casos concretos.
- Percibir la variedad de preguntas posibles y realizar algunas sobre un asunto problemático.
- Ordenar preguntas sobre un mismo asunto, en un guión.
- Reconocer la formulación de un problema.
- Aventurar conjeturas.
- Percibir el acto de conocimiento como una respuesta a preguntas más o menos complejas.
- Percibir el valor de las preguntas bien hechas en orden a su solución. Iniciarse en el análisis crítico de las preguntas.
- Reconocer el valor de las fuentes y de las preguntas que se les formulen.
- Reconocer la necesidad de su "lectura", es decir de la aportación del "lector".
- Identificar lo que se está estudiando.
- Argumentar y defender posiciones en el trabajo de grupo. Servir de portavoz a un grupo.

**. Usar procedimientos sencillos de obtención, tratamiento y comunicación de la información. Conceptualizar las operaciones realizadas**

**Obtener**

- . Documentos sencillos y breves de diferente naturaleza (periódicos, fuentes literarias escolares, documentos oficiales sencillos, fotografías...), alrededor de un tema o hecho previsto.
- . Mapas temáticos, gráficas y esquemas gráficos de la vida cotidiana. Series estadísticas muy cortas y sencillas sobre dos variables, con o sin representación gráfica.

- . Documentos observables "in situ": recuento de monumentos de su ciudad, servicios de diferente tipo, cines y teatros, escuelas...etc.
- . Documentos procedentes de los medios de comunicación en diferentes soportes: prensa, películas, vídeos, notas o grabaciones.
- . Documentos en lenguas diferentes, en especial las que usa en su aprendizaje.

#### **Reelaborar o tratar la documentación obtenida personalmente o en la escuela**

- . **Seleccionar la información:** subrayado, esquemas, cuadros, resúmenes, listado de cuestiones, descripción de elementos relevantes...
- . **Interpretar la simbología de ciertos soportes de la información:** símbolos en mapas históricos, formas de agrupar la información, etc...
- . **Trasladar la información a soportes gráficos:** Reconocimiento de los gráficos como contenedores de nuevos signos desde los mismos datos: ejes cronológicos, diferentes gráficos a partir de series de datos, realización de planos de espacios arquitectónicos sencillos...
- . **Ampliar la información:** usar diccionarios, textos complementarios, biblioteca de aula...

#### **Comunicación de la información elaborada**

- . Ordenarla con distintos criterios. Reordenarla en función del más adecuado.
- . Destacar información relevante.
- . Defensa oral en exposiciones cortas y en debates de pequeño y gran grupo.
- . Realización de resúmenes y pequeños informes escritos.

#### **Conceptualización de las operaciones realizadas**

- . Reconocer las distintas operaciones.
- . Hacer análisis críticos sencillos sobre ellas: comparar con las de otros compañeros...

. Reflexionar sobre la forma en que se ha obtenido conocimiento desde cada una de ellas.

. Revisar posiciones. Replantear cuestiones.

A estas operaciones metodológicas, servidas por procedimientos generales útiles para las disciplinas del área, se acompañan procedimientos y técnicas más específicas.

#### **Percepción del espacio.**

- **Descripción de lugares** diversos, públicos y privados, de tamaño y complejidad diferentes. Se trata de que se distingan los filtros desde los que se percibe el espacio y cómo esto condiciona el comportamiento respecto al territorio. El entorno local es útil para desarrollar este procedimiento.

- **Utilización de la escala** para percibir mejor el espacio.

- **Uso de la cartografía como un lenguaje geográfico** (abstracción, codificación y simbolización.)

. Invención de símbolos y códigos sencillos.

. Lectura e interpretación de mapas de diferentes escalas (topográfico, plano urbano y mapas temáticos).

. Medición de distancias: escala numérica y gráfica.

. Localización de lugares con coordenadas.

. Usar la cartografía como lenguaje: expresar los resultados en mapas temáticos simples o itinerarios.

- **Uso de la información estadística para analizar procesos espaciales.**

. Utilizar y realizar cálculos sencillos: media, mediana.

. Clasificar series de variables.

#### **Percepción de la temporalidad histórica**

- **Manejo de duraciones temporales diferentes:**

. corta duración, descripción de acontecimientos, relatos cortos...



.duraciones intermedias: estudio de generaciones, biografía personal o familiar, procesos cortos...

.duraciones largas: duración social (No implica que explique toda la estructura social en su complejidad).

- **Estudio y reconocimiento de ritmos sencillos de cambio o de continuidad:** elementos que permanecen en sus vidas o en su ciudad desde sus padres o abuelos hasta ellos, cambios de su casa y costumbres en relación con antecedentes cercanos, cambios históricos muy localizados...

- **Iniciación en hechos históricos simultáneos.**

- **Interpretación de mapas y frisos históricos sencillos.**

#### **Medición del tiempo histórico de hechos y procesos**

- Dominio de la cronología.

- Diferenciar tiempo histórico de medición.

- Realización de ejes cronológicos diversos, abiertos, de duraciones previstas, de simultaneidad con dos o tres elementos como máximo.

- Viñetas de desarrollos cíclicos bajo ritmos diferentes: mensarios, anuarios...

#### **Uso de fuentes históricas**

- Utilizar la información de una fuente en torno a una única pregunta.

- Vaciado completo de fuentes con técnicas sencillas,

- Distinción (no clasificación!) de tipos de fuentes de forma elemental: periodísticas, gráficas, estadísticas, audiovisuales, literarias, arqueológicas, objetos de la vida cotidiana, monumentos... Noción de resto histórico.

- Lectura de interpretaciones distintas desde una misma fuente.

- Solicitar informaciones complementarias a partir de una fuente incompleta.

- Conceptualización de la fuente: distinguir hechos, restos e interpretación.

- Reconocimiento de elementos básicos en el análisis de obras de arte.

## **SEGUNDO CICLO**

### **Profundización en el uso de las operaciones metodológicas más complejas**

- Uso más flexible de las operaciones metodológicas en función del objeto de estudio.
- Mayor autonomía en los desarrollos de procedimientos.
- Uso habitual de acciones básicas complejas cuya iniciación se realizó en el Primer Ciclo:
  - . Planificar acciones: guiones y diseños de trabajo.
  - . Definición y caracterización de los rasgos de un problema.
  - . Formulación de hipótesis.
  - . Reconocimiento de la limitación de las fuentes.
  - . Contrastar y valorar interpretaciones de historiadores y geógrafos a través de textos o informes sencillos. Entender la complementariedad de las investigaciones.

### **Progreso en el uso de procedimientos más complejos de obtención, tratamiento y presentación de la información.**

- . Mayor intervención en la obtención de información.
- . Manejar algunos libros y saber servirse de los ficheros.
- . Resumir artículos cortos o documentales sobre aspectos muy concretos.
- . Componer presentaciones e informes en grupo, elaborar recursos para ello, fotocopias, transparencias, cuadros, documentación auxiliar...
- . Usar habitualmente la síntesis para presentar informes escritos. Citar fuentes. Ordenar la bibliografía o los materiales usados en pequeños ficheros.
- . Ordenar debates, hacer de moderador.

### **Mayor reflexión sobre el proceso de aprendizaje.**

Conceptualización de las partes de la metodología en función del conjunto.

A estas acciones generales hay que añadir, como en el Primer Ciclo, los procedimientos específicos que se refieren a:

#### **Percepción subjetiva del espacio**

- Comparación con otras percepciones: otros grupos, otros intereses.
- Analizar diferentes proyectos de organización del espacio: conflictividad social

#### **Escala**

- Combinar diferentes escalas.
- Traducir unas escalas a otras sobre el mismo espacio.

#### **Utilización y producción de la cartografía**

- Uso de Atlas de forma autónoma.
- Información estadística con más de dos variables.
- Hacer mapas temáticos y crear simbología.

#### **Uso de fuentes**

- Vaciado de diferentes tipos de fuentes.
  - Uso de las fuentes en un informe como referencias o "pruebas" de lo que se explica.
  - Analizar la procedencia de la fuente: autores contemporáneos o más alejados.
- Diferencia entre fuentes historiográficas y no historiográficas.
- Relacionar la procedencia con el valor informativo de la fuente.
  - Citar correctamente la procedencia y características de la fuente utilizada.
  - Hacer pequeños dossiers bibliográficos sobre una unidad.
  - Hacer pequeños dossiers de fuentes usadas en una unidad, inicio de una clasificación elemental y propia, razonada.
  - Valorar la utilidad y los inconvenientes de las clasificaciones.
  - Construir dossiers documentales ordenados.

### **Dominio de la temporalidad**

- Relativizar las periodizaciones: crítica de alguno de los períodos tradicionales de la Historia, la división en Edades.
- Temporalizar los procesos que se estudien.
- Relacionar con una cronología general.
- Permanencias históricas en el mundo actual.
- Reconocer ritmos diferentes de lo social, lo económico, lo político, o lo cultural... en un proceso histórico.
- Usar mapas históricos de diferentes temas y momentos.
- Conceptualizar las temporalizaciones.

### **Medición de la temporalidad**

- Frisos históricos con algunas variables en relación.
- Marcar los diferentes ritmos de esas variables en el friso o en cualquier otra expresión gráfica.
- Conocimiento de cronologías diferentes a la cristiana.
- Análisis de calendarios diferentes tanto de civilizaciones antiguas como actuales (Sentido cultural de la medición temporal).

### **Profundización en la explicación histórica**

- Relación de más de tres variables.
- Relaciones dialécticas.
- Valorar la complementariedad de las explicaciones históricas y sus contradicciones.
- Acciones y acontecimientos.

## **Análisis de la creación artística: elementos básicos.**

### **2. Actitudes y valores.**

Es verdaderamente difícil secuenciar valores y actitudes ya que se desarrollan de forma irregular en el proceso de aprendizaje y dependen estrechamente de cuestiones sociales y de la consolidación de las tareas comunes del Centro. Son tal vez los contenidos más afectados por la diversidad. No obstante se puede hacer alguna propuesta concreta.

#### **PRIMER CICLO**

- Iniciación a la reflexión acerca de los valores y actitudes morales de las primeras sociedades humanas.
- Origen histórico y social de valores y normas.
- Relación con la conservación y el respeto social del patrimonio.
- Análisis de situaciones de marginación. Explicación de las mismas. Comprensión de los problemas de la diferencia.
- Valor de la ciencia en relación con las necesidades sociales. Inconvenientes de su utilización partidista o localizada en grupos dominantes.
- Actitudes positivas ante el aprendizaje: reflexión frente a espontaneismo irreflexivo, defensa de concepciones consideradas útiles, disposición al cambio, valor del conocimiento, necesidad de la participación, respeto al trabajo de grupo.

#### **SEGUNDO CICLO**

- Uso de actitudes y valores frente a los problemas de las sociedades actuales.
- Conocimiento de la influencia de prejuicios y estereotipos. Su formación.
- Conocimiento de intereses que influyen en la consideración de actitudes y valores sociales. Valor de la negociación social.
- Reconocimiento de ideas previas y prejuicios sobre el conocimiento histórico-geográfico y sobre el aprendizaje escolar del mismo.

### **Unidades de iniciación a estos contenidos.**

La secuencia de contenidos descrita para el Primer ciclo se agrupa en tres unidades básicas que se sitúan al principio del mismo. Después, estos contenidos se incorporan al resto de las unidades, trabadas con los hechos y procesos histórico-geográficos. En las unidades de iniciación se procura que los contenidos específicos, los hechos sobre los que se apoyan, sean sencillos, lo más cercanos posible "intelectualmente" al alumno.

En el Segundo Ciclo se incorporan definitivamente y no se dedican unidades enteras a este tipo de conocimiento básico, ya que la finalidad de las unidades de iniciación es precisamente asegurar la integración con hechos y procesos histórico-geográficos.

Las unidades de iniciación para el Primer Ciclo son:

**1. Hacemos Historia.**

**2. Paisajes geográficos.**

**3. El objeto artístico.**

**3. Conceptos y procesos específicos de la Geografía y la Historia. Datos e informaciones relevantes.**

La eficacia del aprendizaje de estos contenidos depende de la progresión que se vaya consiguiendo—en paralelo—en la asimilación de conceptos estructurantes y acciones metodológicas del aprendizaje, así como la destreza en el manejo de procedimientos específicos y la adopción de posturas positivas ante el aprendizaje y ante el conocimiento histórico-geográfico.

## PRIMER CICLO

Una de las grandes posibilidades educativas de la Geografía reside en su capacidad de **relacionar factores ambientales con la acción humana**. Pero ello es difícil de conseguir, dada la complejidad de relaciones ecológicas y la pluralidad de actuaciones del ser humano en sociedad. Por ello se inicia en este ciclo el estudio, a partir de ejemplos concretos, de aquellos **elementos que componen un paisaje con un carácter preferentemente descriptivo**, aunque estableciendo ya algunas relaciones simples entre ellos: relieve/vegetación, clima/vegetación... Un elemento básico de estas relaciones es la acción del ser humano, que se analiza a partir de sus actuaciones observables en el paisaje: trazado de carreteras, urbanización, actividades agrarias, etc., lo que conlleva la utilización tanto de imágenes de tales paisajes como su observación directa.

Igualmente se introduce el estudio de la distribución de **las desigualdades socio-económicas en territorios de diferente escala**, lo que supone, en primer lugar, la tipificación y clasificación de determinados elementos: población, nacimientos, migraciones, recursos, etc. Ello facilita, por ejemplo, el análisis del reparto desigual de la población y los recursos. Este análisis se realiza tomando ejemplos de lugares de diferente tamaño o escala que permiten usar los conceptos con una complejidad creciente. Se analizan las diferencias individuales y colectivas según diversos criterios referidos a las múltiples dimensiones del ser humano: género, etnia, cultura, edad, ... Tales diferencias ocasionan con frecuencia situaciones de marginación, intolerancia u otras actitudes negativas que permiten su debate crítico, fundamentando valores como la tolerancia y el respeto a las diferencias culturales y el rechazo social, cuestionando aquellas que producen desigualdades entre los seres humanos.

La explicación de la distribución de tales elementos permite **introducir algunas teorías de la localización**, es decir, por qué se da una regularidad de ciertos elementos en determinados lugares. Asimismo se plantea una aproximación al análisis de algunos conflictos y problemas ecológicos como consecuencia de las desigualdades en la distribución de la población en relación a los recursos y los

medios para obtenerlos que conduce a un mal aprovechamiento o a la sobreexplotación de los mismos con el consiguiente deterioro medioambiental.

En coherencia con la adquisición de estos conocimientos, deben fundamentarse actitudes de respeto al patrimonio natural, a las diferencias culturales y actitudes solidarias y pacifistas en relación con las desigualdades y conflictos socioeconómicos tanto en su entorno más inmediato como en un sentido más universal.

También en este primer ciclo se introduce el estudio de la organización del territorio, especialmente el del estado español y sus divisiones político-administrativas internas, y saber situar diferentes lugares en sus correspondientes coordenadas espaciales, mediante el manejo de mapas, y en relación a otros lugares.

El análisis de los procesos históricos se aborda desde diversas perspectivas, como hemos apuntado ya: **procesos de constitución de una sociedad, procesos de transición y procesos que comprometan el estudio de varias sociedades, referidos tanto a sociedades del pasado como a sociedades actuales, cercanas a nuestro ámbito cultural o alejadas de él.**

La elección de los procesos históricos se hace no tanto con la pretensión de abarcar la totalidad del pasado, sino en función de **garantizar el conocimiento de algunos procesos potencialmente útiles para comprender el flujo especial de los procesos históricos** y permitir establecer **un diálogo permanente con el presente.**

En este primer ciclo se realiza un estudio de las sociedades depredadoras, las sociedades agrícolas y las primeras sociedades urbanas, con una atención especial al patrimonio material legado por estas culturas en España. El estudio diacrónico se aborda partiendo de una variable significativa y estableciendo relaciones con las demás. Ello facilita el establecimiento de relaciones entre los diferentes componentes de una sociedad y a la vez el análisis comparativo de las diversas formas de construirse. Una visión de conjunto permite retomar conceptos temporales apuntados en Primaria, y profundizar en la idea de duración, desarrollo y estancamiento,



simultaneidad y sucesión, así como afianzar estos conceptos con las técnicas de medición.

Los contenidos referidos a las sociedades de la Antigüedad Clásica y el tránsito a las sociedades posteriores se orienta desde un análisis factorial más complejo que el anterior, poniendo el acento en aspectos culturales, diferenciando cambios y rupturas de elementos que perviven de unas sociedades a otras. El estudio de la descomposición del Mundo Clásico permite abordar conceptos complejos como es la crisis en un tiempo largo.

En cuanto a las sociedades del Occidente medieval, se tratan desde los principales elementos de su organización política, económica y social, alrededor de la idea de la construcción del poder y las relaciones de dependencia que ello comporta. La información histórica se refiere en especial a casos concretos de la Comunidad Valenciana y de España, sin caer en vagas generalizaciones que sabemos no pueden aplicarse a todas las formaciones sociales incluidas en lo que se denomina el occidente medieval. El estudio de espacios concretos, personajes o grupos sociales así como la vida cotidiana en diferentes situaciones, permite un acercamiento empático que, si no sustituye a la explicación histórica, sí afianza su aprendizaje escolar.

Las culturas más alejadas se abordan a través del análisis de sociedades primitivas actuales, en relación constante con sociedades primitivas del pasado. La relación con las sociedades desarrolladas actuales se analiza en las unidades sobre desigualdades económico-sociales en la actualidad.

Las sociedades actuales son una referencia constante en las diferentes unidades sobre sociedades del pasado. Como estudios más específicos se abordan de forma más compleja en el Segundo Ciclo. Pero, algunos aspectos concretos se incorporan desde una primera reflexión sobre la actualidad –siempre más compleja para el alumno–, a partir del problema de la participación ciudadana en los regímenes democráticos, con especial atención a la Constitución actual como norma ordenadora de las relaciones entre los individuos y los grupos. Y también a las relaciones con

los organismos internacionales hacia una nueva idea de Europa. La coetaneidad de los protagonistas de la historia reciente permite la construcción por los alumnos de sus propias fuentes, así como introducirse a su través en las consecuencias del impacto de la técnica y los medios de comunicación en la sociedad actual, con sus ventajas e inconvenientes.

Del mismo modo las importantes relaciones de la producción artística y las estructuras político sociales se trata en el análisis de un fenómeno tan interesante como el mecenazgo cultural y muy específicamente el patronazgo real durante la monarquía hispánica.

Estos contenidos se abordan a través de las unidades siguientes:

***4. Desigualdades socio-económicas: los problemas del crecimiento de la población.***

***5. Migraciones y racismo.***

***6. La Agricultura en las sociedades primitivas y de la Antigüedad clásica. Las sociedades primitivas actuales.***

***7. La crisis del Imperio Romano: pervivencias sociales y culturales.***

***8. Rey y señor: el proceso de construcción de las sociedades feudales. La formación de la monarquía hispánica.***

***9. El patronazgo real: la monarquía hispánica y la creación artística.***

***10. Ciudadanos y europeos: funcionamiento del sistema democrático en España. Integración en las instituciones internacionales.***

Estas unidades junto con las tres de iniciación que ya se han citado, componen el conjunto de las Unidades propuestas para Primer Ciclo.

## SEGUNDO CICLO

En este ciclo se desarrollan algunos de los procesos básicos del conocimiento geográfico iniciados en el primero, introduciendo una mayor complejidad en el análisis de los factores explicativos y sus relaciones y combinando diversas escalas en el análisis de hechos y procesos espaciales.

Así, si en el ciclo anterior el alumno estudió algunos de los elementos que componen los paisajes y estableció algunas relaciones simples entre ellos, ahora debe establecer hipótesis explicativas y proceder a su verificación, acompañada de un trabajo de campo en el entorno físico próximo para poder comprobar la validez de sus conjeturas. Así pues en este ciclo **se estudian diversos paisajes mediante la interrelación de diferentes variables medioambientales con las actividades humanas**. El estudio de tales actividades sociales en relación con el medio debe incluir la identificación de algunas zonas en las cuales es posible apreciar inestabilidades o alteraciones del equilibrio medioambiental.

**En concreto se abordan los paisajes resultantes de las actividades agropecuarias, mineras o industriales.**

Respecto a las primeras se analizan los riesgos para el medioambiente –y en última instancia también para la humanidad– que suponen ciertas actividades que se caracterizan por una mala utilización o el abuso en la explotación de los recursos naturales, que pueden producir graves deterioros como la erosión o la deforestación entre otros.

En relación a las segundas se valora en qué forma el ser humano es capaz de convivir con situaciones de riesgo y paliar los efectos de las catástrofes naturales. Por otro lado se valoran las intervenciones humanas concretadas en políticas de conservación del medio terrestre y marino mediante el establecimiento de áreas consideradas como parques o reservas marinas y fundamentar actitudes de valoración y conservación del patrimonio ecológico.

**El espacio se analiza como resultado de un proceso en el que la intencionalidad humana juega un papel decisivo**, dependiendo de las funciones que las actividades humanas le otorguen. Por tanto se profundiza en este ciclo en la percepción evaluativa y preferencial del ser humano a fin de explicar por qué organiza colectivamente el territorio de una forma determinada y no de otra. En ello juega un papel importante su apreciación subjetiva del espacio geográfico. Esta percepción –y la valoración que comporta– se concreta en comportamientos diversos y tomas de decisiones. Por lo tanto se analizan las percepciones propias y ajenas, lo cual significa desarrollar actitudes relativas a intervención en la organización y gestión del espacio.

El principio explicativo de la localización es pues esencial para comprender hechos y procesos relevantes como la **urbanización**, que implica el análisis de los diferentes **usos del suelo** (residencial, comercial, industrial...), de los **problemas básicos de la vida urbana** (obtención de una vivienda, equipamientos, contaminación...), así como de las **actuaciones políticas encaminadas a su resolución**. En este sentido, estos contenidos amplían el importante componente actitudinal señalado. La relación de la urbanización con actividades económicas tales como la industrialización o el comercio, hace necesario el estudio de los paisajes desde otra perspectiva complementaria a la señalada anteriormente. Un grado de complejidad en la **explicación del proceso de urbanización** se introduce mediante la conceptualización del sistema urbano como resultado de las relaciones múltiples y dialécticas entre los elementos señalados, combinados en escalas diferentes, y en el que es relevante el conocimiento de la red de transportes en relación a centros urbanos.

Al final de este bloque de contenidos el alumno puede ya abordar **cuestiones más complejas relativas a la organización regional del mundo**. Se trata de lograr una síntesis mayor y adoptar una perspectiva más amplia en la que los conflictos y desigualdades espaciales ocupan un lugar importante. Se aborda pues con un conocimiento más profundo **la valoración de las políticas demográficas**, de crecimiento económico o de otro tipo encaminadas a paliar tales desigualdades. Dicha perspectiva de comprensión de los problemas y realidades del mundo de hoy

permite establecer relaciones con los contenidos que se recogen en el estudio del Mundo Actual.

Esta síntesis sobre la complejidad de la realidad social supone una **conceptualización más abstracta**, que incluye más elementos y relaciones entre ellos, para llegar a delimitar las regiones del mundo. Ello implica la utilización y aplicación de conceptos como desarrollo, subdesarrollo o sistema económico capitalista. Es importante no considerar éstos como categorías de análisis a priori. Se progresa pues en su conceptualización a partir de la selección de determinados hechos y de la interrelación de los elementos estudiados a lo largo de la etapa en situaciones concretas.

El conocimiento de estas realidades actuales debe combinarse con el análisis de los procesos históricos que la sociedad que los protagoniza ha sufrido en un ámbito temporal que abarca al menos desde **los grandes cambios que inauguran la modernidad**, es decir los protagonizados por la sociedad del antiguo régimen y los cambios revolucionarios que inauguran la contemporaneidad a caballo entre los siglos XVIII y XIX.

El estudio de los rasgos básicos de las sociedades del antiguo régimen se aborda desde el análisis de diferentes elementos que confluyen en situaciones de crisis en un proceso de cambio, en un proceso de transición y a la vez de formación de una nueva sociedad. Ello se enlaza pues, o sirve de introducción al análisis de las revoluciones que inauguran nuestra época contemporánea.

Este proceso de cambio fundamental se estudia pues en profundidad en este segundo ciclo. El ámbito temporal de referencia se amplía al poner este análisis en relación con las unidades dedicadas a los problemas de las sociedades actuales, tendiendo así un puente que establezca un **diálogo constante pasado-presente**. Esto facilita el estudio del resto de las unidades, ya que es en este proceso donde se configura una sociedad que en esencia perdura hasta nuestros días.

Enfocado como proceso de transición y de formación social, estudia los **factores que contribuyen al desarrollo de las nuevas sociedades y su relación con los componentes de la antigua**, señalando los desfases de ese desarrollo y una posible periodización del proceso. Para ello se estudian **diferentes ritmos**. Así se diferencian los elementos más dinámicos, los que sufren mayor aceleración en sus cambios, distinguiéndolos de los que permanecen más inalterados, de las resistencias al cambio en definitiva. Y también **algunas diferencias entre las zonas estudiadas**, teniendo en cuenta tanto avances como retrocesos dentro del proceso general. Por tanto se aborda el análisis en espacios diversos pero que afiancen la idea de un proceso unitario, aunque no mantenga siempre una dirección semejante. Ello facilita la comprensión de los diferentes desarrollos históricos de procesos revolucionarios de largo alcance y los desequilibrios que de ellos resultan.

Se prevén actividades que pongan en relación esta unidad con las unidades de primer ciclo con las que guardan relación, como es la formación del poder feudal y las monarquías hispánicas por ejemplo.

Este análisis centrado en un largo y complejo proceso de cambio se apoya en otra unidad que establece un horizonte diacrónico amplio, centrado en el estudio de **las formas del trabajo en las sociedades modernas y contemporáneas**, es decir en un ámbito que abarca en ciertos aspectos, desde el siglo XVI al XX. En él se abordan de manera específica las incidencias de los grandes cambios en la formación del mundo del trabajo y a la vez la influencia que la modelación de estas nuevas formas de trabajo tienen en la producción social de aquellos cambios. Esto facilita la comprensión de las características actuales del mismo y de los **retos y problemas que plantea a la sociedad en la que vivimos**.

En ambos estudios se combina la explicación de carácter estructural con la comprensión de las acciones individuales y colectivas. Por tanto se analizan los diferentes **proyectos de resolución**, es decir los diferentes programas e ideologías políticas desde una valoración crítica.

Es de desear que estos análisis más complejos, y la ayuda que permite la reflexión que se ha ido haciendo a lo largo de toda la etapa sobre el conocimiento histórico y sus componentes epistemológicos básicos, facilite una **reflexión más general sobre la propia dinámica histórica** entendida como un proceso no reducible a simplificaciones lineales, sino **como un conjunto de procesos multiformes, conflictivos y en una relación dialéctica compleja**. Este aprendizaje cerraría en cierto modo la reflexión que comenzó al principio de la etapa sobre la naturaleza del conocimiento histórico y las necesidad de desentrañarlo para entender los procesos humanos del pasado y del presente sin abandonarse a interpretaciones fáciles o interesadas. Es decir percibir el arma dialéctica que puede ser el conocimiento histórico para la acción humana. A la vez este conocimiento debe dejar puertas abiertas, interrogantes, percepción de la posibilidad de análisis más complejos, de asuntos que quedan por tratar, **de nuevos enfoques y nuevos problemas**, de una Historia que no se puede cerrar del todo, que se construye constantemente aunque cada vez con mayores posibilidades de explicación.

Sobre la trama creada por todas estas unidades, tanto las de análisis específicamente geográfico como las de análisis histórico, se contempla el análisis de **las crisis del siglo XX**, muy en especial la crisis de los sistemas que organizan democráticamente la convivencia en Europa y en España. El estudio del **impacto del franquismo en nuestra sociedad**, en todas las facetas de la vida económica, social, cultural... se considera un asunto central. Y del mismo modo, la sociedad que resulta de la superación de estas crisis, **la reorganización del espacio político-social europeo, la configuración de una nueva Europa y el papel de España en ese proceso**.

Este panorama se completa con el análisis de **las grandes revoluciones culturales y científicas del siglo XX en los tiempos más recientes**. Se trata de un acercamiento a las grandes tendencias artísticas y a las creaciones concretas, de forma que se aproveche lo que se estudió en primer ciclo sobre el objeto artístico, sobre ciertos momentos cruciales del desarrollo del arte en el pasado y también las relaciones que ese desarrollo ha guardado siempre con el resto de los elementos de la sociedad y de la política.

Se trata de una forma peculiar de relacionar el arte y la sociedad sin perder de vista que el arte tiene explicación en lo social pero también en su propia expresión y realización. Este estudio se enfoca pues intentando evitar dos peligros: o bien caer en un formalismo estilista exclusivo o en una sociología artística ramplona y determinista. Si las bases puestas en primer ciclo sobre el análisis de la creación artística estuvieron bien fundamentadas, se podrá llegar a estas conclusiones más fácilmente.

Del mismo modo debe analizarse la producción científica, como un proceso humano que tiene historia y que tiene factores condicionantes a su alrededor, que no es "pura ciencia", objetiva y neutral, pero que a su vez esa producción tiene momentos revolucionarios, aportaciones, creaciones, que trastocan el orden que les dió vida.

Una última consideración sobre la creación y la invención humana se estudia a través del impacto que la técnica, y su aplicación a los medios de comunicación en especial, produce en el desarrollo económico, político, artístico, educativo y de conformación de las mentalidades en nuestra sociedad.

Todo ello puede completar un panorama de situaciones complejas, unas esperanzadoras, otras muy conflictivas, el "paisaje", como diría G. Duby, que no la línea, que facilita la explicación de nuestra sociedad actual.

Todos estos desarrollos se concretan en las unidades para el Segundo Ciclo denominadas:

- 1. Actividades sociales en relación con el medio.*
- 2. La urbanización. Problemas básicos de la vida urbana. El proceso de urbanización en España.*
- 3. Patrias y fronteras: grandes desigualdades y desequilibrios regionales.*



*4. La organización del trabajo desde el siglo XVI al XX. Las nuevas formaciones sociales.*

*5. Los ecos de la Marsellesa: Las Revoluciones burguesas. Liberalismo y parlamentarismo.*

*6. Las crisis del siglo XX: la crisis parlamentaria. La ascensión de los fascismos. El franquismo.*

*7. La crisis de los Bloques. La quiebra de la organización internacional. Las nuevas alternativas.*

*8. La revolución cultural del siglo XX: Las revoluciones artísticas.*

*9. La revolución científica del siglo XX. El impacto de la revolución tecnológica. El poder de los medios de comunicación.*

Una última unidad de síntesis debe atender a reflexionar sobre ciertos aspectos como:

*10. Los grandes problemas de las sociedades actuales. El interés del análisis histórico y geográfico. Reflexión sobre las formas de aprendizaje utilizadas. Revisión de posiciones personales y estereotipos. Expectativas que abre el conocimiento social para la vida del alumno y de la sociedad en general.*

Debe considerarse esta unidad como la ocasión para que el alumno retome su aprendizaje histórico-geográfico desde el principio de la etapa, reflexione sobre la forma en que ha aprendido y vea las posibilidades que esto le ofrece para su autonomía futura tanto intelectual como para el ejercicio de su vertiente profesional, social y ciudadana.

### Relación de trabajos sobre las bases del Proyecto

MAESTRO, P. y SOUTO, X.M. et al. *Qué Geografía e Historia enseñar?* Generalitat Valenciana, 1988

MAESTRO et Al., "Quins continguts, quins ensenyants?", en *IV Trobada de Seminaris d'Història, Geografia i Formació Humanística*, Barcelona 1989, pp.23-38.

MAESTRO, P. y SOUTO, X.M., "Los contenidos en el currículum de Geografía e Historia", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº180, abril 1990, pp. 91-93

MAESTRO, P. "El Proyecto Historia 12-16" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194, julio-agosto 1991, monográfico sobre Proyectos y Materiales Curriculares, pp.78-81.

MAESTRO, P., "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas" en *Studia Paedagógica*, nº 23, enero-dic. 1991, Universidad de Salamanca, pp. 55-81.

MAESTRO, P., "Implicaciones didácticas del DCB en Ciencias Sociales, Geografía e Historia" en *Educación abierta*, nº 100, ICE Universidad de Zaragoza, 1992, pp.9-70.

PEDRO, E., MAESTRO, P. y MADALENA, J. I., *Història del món contemporani* (Materials Curriculars de Batxillerat) Generalitat Valenciana, 1993.

MAESTRO, P. "Epistemología histórica y enseñanza" en RUIZ TORRES, P. (ed.) *La Historiografía AYER*, nº 12, 1993. Marcial Pons, pp. 135-181.

MAESTRO, P., "Procedimientos versus Metodología", en *Los procedimientos en Historia IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº1, Año 1, julio 1994, pp. 53-71.

MAESTRO, P. "La enseñanza de la Historia en Secundaria: el modelo didáctico del Proyecto Kairós" en *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*. Universitat de València, 1994 (en prensa).

Dipòsit Legal B-31.468

Gráf. Salas - Barcelona