

# *I Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*

- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Salamanca
- Universidad de Salamanca
- Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado MEC



SALAMANCA  
26 al 28 de Noviembre  
de 1987



Asociación Universitaria del Profesorado de  
Didáctica de las Ciencias Sociales  
(AUPDCS)

# **I Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales**

*(material inédito, fotocopiable)*

Salamanca  
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
del 26 al 28 de noviembre de 1987

# **I Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales**

## **Trabajos presentados**

**1. Situación actual del área de las didácticas de las ciencias sociales**

*José Miguel Álava Aguirre*

**2. Didáctica de las ciencias sociales y diseño curricular**

*Esther Guibert*

**3. Aproximación al marco conceptual de la didáctica de las ciencias sociales**

*Francisco Martín*

**4. Técnicas y estrategias didácticas**

*Aurora Arroyo Doreste*

*Carlos Gutián Ayneto*

*Ignacio Nadal Perdomo*

**5. Líneas de investigación didáctica. Situación actual de la investigación en didáctica de las ciencias sociales**

*Pilar Benejam*

*Joan Pagès*

**6. Conclusiones**

*(material inédito, fotocopiable)*

**Situación actual del Área de  
las Didácticas de las  
Ciencias Sociales**

*José Miguel Álava Aguirre*

*Profesor de Santander*

**I Simposium de Profesores de  
Didáctica de las Ciencias Sociales**

**Noviembre / 1987**

índice

pág.

Presentación. . . . .	1
I. Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales . . . . .	5
II. Asignaturas impartidas . . . . .	15
III. Estructura departamental . . . . .	15
IV. Conclusiones . . . . .	<b>18</b>

El objetivo propuesto se nucleaba en la obtención de una panorámica permitiese establecer datos precisos del Área de la Didáctica de las Ciencias Sociales a nivel del Estado.

La respuesta al requerimiento de datos ha sido buena aunque hubo que completarlo con contactos telefónicos y el envío de la Encuesta a algunas Escuelas. En conjunto se han completado cuadros elaborando un cuerpo de datos relevantes sobre aspectos globales y parciales del profesorado adscrito a este Área.

En el año largo transcurrido desde la creación del Área se observan ya datos significativos, como son la procedencia casi generalizada de los profesores de la docencia de la **Geografía** o la Historia, la escasez de asignaturas del Área y la existencia de Escuelas sin profesores adscritos al Área de Didáctica de las CC.SS. La vitalidad de este Área es constatable por el gran número de profesores que acceden a ella por las muchas plazas sacadas a oposición, con el consiguiente bajo número de profesores interinos o contratados, y por el alto contingente de peticiones de cambio a esta Área.

El resultado es un espectacular aumento del colectivo docente (50% en un año) y una progresiva marcha hacia las metas de mayor consideración de la asignatura específica por parte de las Universidades, que esperemos encuentre respuesta en un aumento de asignaturas en el largamente esperado "nuevo plan de estudios".

La encuesta se perfiló sobre una triple óptica de la docencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales:

- I. Profesorado del Área.
- II. Asignaturas impartidas.
- III. Departamentos en que se incluyen los profesores del Área.

Con las matizaciones que se irán añadiendo en cada apartado, podemos anticipar un cuadro con el perfil de los datos que manejamos (cuadro nº 1: "Esquema global")

La "muestra" de la encuesta, que se completó con los datos recogidos en el

Simposium, dibuja un Área nueva con un total de unos 160 profesores, que obtiene su consolidación encabezando la titulación del Departamento en 17 Escuelas, correspondientes a las Universidades Complutense de Madrid, País Vasco, Santiago, Extremadura y Granada.

Pero no debemos dejarnos llevar de triunfalismo, pues los 152 profesores sobre los que versa esta encuesta sólo dedican el 31% de su actividad docente a la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cuadro nº 1

ESQUEMA GLOBAL DE LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

	Nº TOTAL	MUESTRA	%MUESTRA/TOTAL	MEDIA POR ESCUELA
<u>Universidades</u>	25	23*	92%	---
<u>Escuelas</u>	56**	51	91%	---
<u>Profesores del Area</u>	160	152	95%	3***
I <u>Profesores del Area</u>	160	152	95%	3
De Esc. de Magistº		151	99'3%	---
De Universidad		1	0'7%	---
Catedráticos		22	14%	0'4
Profes. Titulares		97	64%	2
TOTAL NUMERARIOS		119	78%	2'4
CONTRAT, AYUD, INTER..		33	22%	0'6
II <u>Asignaturas****</u>		Escuelas en que se imparte	%Escuelas	%del total Asigra.s.
Nº Escuelas(muestra)		46	82%	---
Didáctica CC.SS.		44	95%	31%
Geografías		40	87%	29%
Historias y Arte		34	74%	24%
Materias socioculturales		13	28%	9%
Otras Didácticas		9	2%	6%
III <u>Departamentos*****</u>		Universidad	Escuelas	Títulos
"Didáctica de las Ciencias Sociales"		5	17	1
Incluyen el término "Did. CC.SS."		6	13	6
" " " "Didáctica"		3	5	2
" " " "Educación"		3	3	3
" " " "Geografía"		2	4	2
"Formación del Profesorado"		1	1	1
"Ciencias Humanas"		1	1	1
TOTAL		20*****	44	16

\*\* Estimación.

\* En dos Universidades faltan datos de alguna Escuela.

\*\* Hay una Escuela por provincia (50), excepto 2 en Barcelona y La Coruña (Santiago) y 3 en Madir, además de las de Ceuta y Melilla.

\*\*\* Hay 4 Escuelas sin profesores adscritos a este Area.

\*\*\*\* Impartidas por profesores adscritos al Area de Didáctica CC.SS.

\*\*\*\*\* Denominaciones o títulos que llevan los Departamentos. La Universidad Central de Barcelona tiene un título para Barcelona y otro para Tarragona

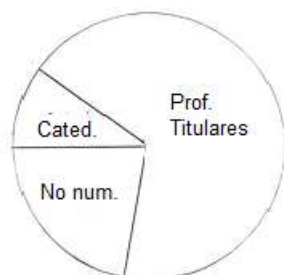
cuadro nº 2

PROFESORES DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES  
(Por Escuelas de Magisterio)

ESCUELA MAGISTERIO	CATEDRA	PROF.TIT.	NO-NUMER.	TOTAL
Almería	0	3	0	3
Avila	0	0	1	1
Badajoz	1	5	1	7
Barcelona - Sant Cugat	1	6	3	10
Barcelona - Central	0	1	1	2
Bilbao	1	5	2	8
Burgos	1	1	1	3
Caceres	0	5	0	5
Cádiz	0	1	0	1
Castellón	0	0	0	0
Ceuta	0	1	0	1
Ciudad Real	1	3	0	4
Córdoba	1	7	0	8
Cuenca	1	2	1	4
Gerona	0	1	0	1
Granada	1	3	0	4
Guadalajara	1	0	1	2
Huesca	1	1	0	2
Jaén	0	3	0	3
La Coruña	1	3	1	5
La Laguna (Tenerife)	0	1	1	2
Las Palmas	0	4	0	4
Lérida	0	1	0	1
Logroño	0	0	0	0
Lugo	0	2	1	3
Madrid - María Díaz	0	4	2	6
Madrid - Pablo Montesinos	1	6	1	8
Madrid - Santa María	0	0	0	0
Málaga	0	6	0	6
Melilla	0	1	2	3
Murcia	1	3	0	4
Orense	0	1	0	1
Oviedo	1	0	1	2
Palencia	1	0	0	1
Palma de Mallorca	0	0	0	0
Pamplona	2	1	1	4
Pontevedra	1	0	2	3
Salamanca	0	1	0	1
San Sebastián	1	1	3	5
Santander	0	1	0	1
Santiago	0	1	1	2
Sevilla	1	2	0	3
Soria	0	0	1	1
Tarragona	0	2	1	3
Valladolid	1	1	1	3
Valencia	1	2	0	3
Vitoria	0	2	2	4
Zamora	0	0	1	1
Zaragoza	0	3	0	3
TOTAL: 49 Escuelas	22	97	33	152
%	14%	64%	22%	100%

Falta información de: Albacete, Alicante, Huelva, León, Teruel, Toledo y Segovia.

cuadro nº 3



I) Profesorado  
adscrito al Área de Didáctica  
de las Ciencias Sociales  
(cuadros nº 2 y 3)

Se ha establecido una "muestra" compuesta de 152 profesores adscritos al Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que representa el 95% del total estimado. El margen de error de los datos es mínimo, pudiendo afirmarse que nos hallamos en el contorno de la veracidad. A pesar de los esfuerzos reiterados por establecer contacto, no se ha recibido respuesta de las Escuelas de Magisterio de Albacete, Alicante, Huelva, León, Segovia, Teruel y Toledo. Examinemos las cifras de Profesores adscritos al Área:

22 Catedráticos = 14%

97 Profesores Titulares 64%

33 No-Numerarios = 22%

Hay cuatro Escuelas que no tienen profesores adscritos a Didáctica de las CC. SS. en las que ésta asignatura es impartida por profesores de otras Áreas: Escuelas de (Santa María de Madrid. Castellón, Logroño y Palma de Mallorca



(cuadro-mapa nº4). Puede presumirse también que en alguna de las 7 Escuelas que no han respondido a la encuesta se produce una situación similar.



El promedio de tres profesores por Escuela señala que hay un significativo número de profesores del Área, que no se corresponde con el escaso número de clases de Didáctica de las Ciencias Sociales. De ahí la paradoja de que mientras que existen Escuelas sin profesores de este Área, en otras se ven forzados a impartir otras disciplinas. Ese desequilibrio estructural muestra la ligereza con que se ha procedido a fijar las Áreas sin una planificación previa de la nueva orientación de las Escuelas, que hubiera facilitado una elección más consciente de Áreas.

En este sentido, cabe señalar que en el Área de Geografía hay la mitad de profesores para un número mayor de asignaturas.

Las 7 Escuelas dotadas con más profesorado (cuadro-mapa n ° 5) radican en Barcelona (Sant Cugat), Bilbao, las dos de la Complutense de Madrid, Badajoz, Córdoba y Málaga; todas ellas tienen más de 5 profesores. Con cuatro o cinco profesores figuran 10 Escuelas: La Coruña, San Sebastián, Vitoria, Pamplona, Cuenca, Cáceres, Ciudad Real, Murcia, Granada y Las Palmas. Con la media nacional de tres profesores por Escuela están las 10 de Melilla, Almería, Jaén, Valencia, Valladolid, Zaragoza, Tarragona, Burgos, Lugo y Pontevedra.



La distribución del profesorado presenta aspectos interesantes (cuadros 6 y 7). Una sola Escuela, la de Sant Cugat de Barcelona, figura con 10 profesores; con 8 están la de Bilbao, Córdoba y Pablo Montesinos de Madrid; con 7 la de Badajoz; con 6 las de María Díaz (Madrid) y Málaga; con 5 las de Cáceres, La Coruña y San Sebastián. Superan también la media de 3 profesores por Escuela las de Ciudad Real, Cuenca, Granada, Las Palmas, Murcia, Pamplona y Vitoria, que tienen 4. El grupo más numeroso, obviamente, es el que se mantiene en la media de 3 profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Almería, Burgos, Jaén, Lugo, Melilla, Pontevedra, Sevilla, Tarragona, Valladolid, Valencia y Zaragoza (uno es de Universidad).

cuadro nº 6

**DISTRIBUCION DEL PROFESORADO**

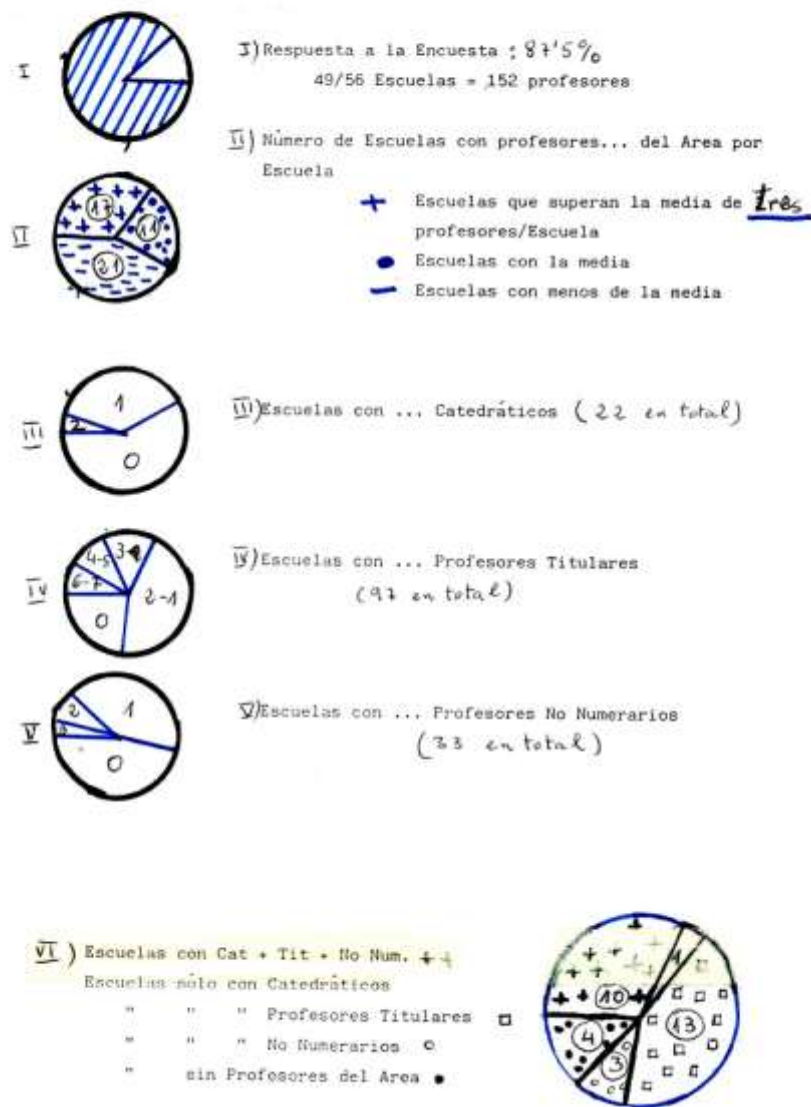
(datos extraídos de 49 Escuelas con 152 profesores de Didáctica CC.SS.)

	Escuelas	Prof.	% de Escuelas	% de Prof.
Escuelas con 10 profesores	1	10	3%	6%
" " 8 "	3	24	6%	16%
" " 7 "	1	7	3%	5%
" " 6 "	2	12	4%	8%
" " 5 "	3	15	6%	10%
" " 4 "	7	28	14%	18%
Superan la media general	17	96	35%	63%
Media general: 3 prof./Esc.	11	33	22%	22%
No alcanza la media	21	23	43%	15%
Escuelas con 2 profesores	6	12	12%	8%
" " 1 "	11	11	22%	7%
" " 0 "	4	0	8%	0%
Total catedráticos	49	22	100%	100%
Escuelas con 2 catedráticos	1	2	2%	9%
" " 1 "	20	20	41%	91%
" sin Catedrático	28	0	57%	0%
Total profesores Titulares	49	97	100%	100%
Escuelas con 6-7 Prof. Tit.	4	25	8%	26%
" " 4-5 " "	5	23	11%	24%
" " 3 " "	7	21	14%	22%
" " 2 " "	6	12	12%	12%
" " 1 " "	16	16	33%	16%
" sin Prof. Tit.	11	0	22%	0%
Total Profesores No-Numerarios	49	33	100%	100%
Escuelas con 3 Prof. No-Numer.	2	6	4%	18%
" " 2 " "	5	10	11%	30%
" " 1 " "	17	17	35%	52%
" sin " "	24	0	50%	0%
Esc. con los 3 grados de Prof.	10	57	20%	38%
Escuelas sólo con Catedráticos	1	1	2%	0'7%
" " " Prof. Tit.	13	27	27%	17'8%
" " " No-Numer.	3	3	6%	2%
" sin Prof. del Area	4	0	8%	0%

No llegan a este promedio la Escuela de Universidad Central de Barcelona, Guadalajara, Huesca, La Laguna, Oviedo y Santiago, que tienen dos profesores, y mucho menos las once Escuelas que cuentan con uno solo: Ávila, Cádiz, Ceuta, Gerona, Lérida, Orense, Palencia, Pontevedra, Santander, Soria y Zamora. Ya se han citado las cuatro que no tienen profesor de este Área.

Cuadro nº 7

Distribución del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales



El mayor porcentaje de Escuelas está representado por los que tienen uno o tres profesores, siendo algo inferior el de cuatro y dos, y muy poco significativo el número de Escuelas con más de cuatro profesores. Superan, en conjunto, la media de tres profesores el 35% de las Escuelas, que en números absolutos supone el 63% del profesorado, mientras que tienen menos de la media el 43% de las Escuelas, que representan sólo un 15% del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Si consideramos que la media se mantiene en el 22% de las Escuelas (22% también del profesorado), hemos de concluir que la distribución del profesorado es muy desigual, reflejo del

desequilibrio básico del número de horas asignadas a esta materia en cada Escuela. Si la tercera parte de Escuelas absorben dos tercios del profesorado, la conclusión es obvia y no merece comentarios. He desglosado en el mapa nº 5, y correlativamente en su representación gráfica, cuadro nº 6, las diversas situaciones administrativas.

Si el número total de Catedráticos (22) es exiguo (14%) respecto al volumen de profesorado, su distribución no lo es, puesto que sólo Pamplona posee dos y 20 Escuelas uno, quedando otras 28 sin catedrático.

Los Profesores Titulares (97) representan el 64% del profesorado de Didáctica de las CC.SS., de los que la tercera parte están "solitarios" en su Escuela. El resto está homogéneamente repartido: cuatro Escuelas con 6 ó 7 profesores, cinco con 4 ó 5, siete con 3 y seis con 2. No tienen ningún Profesor titular once Escuelas.

Los 33 Profesores No-Numerarios suponen el 22% del total, que se reparten en 25 Escuelas, contando sólo uno en 17, dos en 5 (Bilbao, María Díaz de Madrid, Melilla, Pontevedra y Vitoria) y tres en Sant Cugat (Barcelona) y San Sebastián. Hay 24 Escuelas sin Profesores No-Numerarios.

Tienen los tres grados de profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales el 20% de las Escuelas: Badajoz, Sant Cugat, Bilbao, Burgos, Cuenca, La Coruña, Pablo Montesinos (Madrid), Pamplona, San Sebastián y Valladolid. Palencia es la única que tiene sólo catedráticos (1), en tanto que Ávila, Soria y Zamora poseen sólo profesores no-numerarios (uno cada una). La exclusividad del grado de Profesor Titular se constata, en cambio, en 13 Escuelas: Almería, Cáceres, Cádiz, Ceuta, Gerona, Jaén, Las Palmas, Lérida, Málaga, Orense, Salamanca, Santander y Zaragoza.

La distribución del profesorado por Comunidades Autónomas presenta caracteres peculiares. Se ha realizado la tabulación mediante una división entre las que se extienden a varias provincias y las Comunidades Uniprovinciales, incluyendo a Madrid en aquéllas por tener tres Escuelas de Magisterio, aunque una no tiene profesor del Área (cuadros 8 y 9)

Extremadura, el País Vasco y Madrid representan las Comunidades mejor dotadas, con más de cinco profesores por Escuela. Un segundo bloque de Comunidades (Andalucía, Cataluña, Castilla La Mancha y Canarias) se mantiene en torno a la media de esta modalidad de Autonomías (3' 3 profesores por Escuela). **El** tercer bloque, inferior a esta media está formado por Galicia, Aragón, Castilla y León, y la Comunidad Valenciana.

Cuadro nº 8

PROFESORES DE DIDACTICA DE LAS CC. SS. POR AUTONOMIAS

COMUNIDAD AUTONOMA	Total	Profesores			Escuelas	Media Prof/Esc.
		Cat.	Tit.	No Numº		
Extremadura	12	1	10	1	2	6
País Vasco	17	2	8	7	3	5'7
Madrid*	14	1	10	3	3	4'7
Andalucía**	32	3	27	2	9	3'6
Cataluña	17	1	11	5	5	3'4
Castilla La Mancha	10	3	5	2	3	3'3
Canarias	6	0	5	1	2	3
Galicia	14	2	7	5	5	2'8
Aragón	5	1	4	0	2	2'5
Castilla y León	11	3	3	5	7	1'6
Comunidad Valenciana***	3	1	2	0	2	1'5
<b>TOTAL: 11 Comun. Autónomas</b>	<b>141</b>	<b>18</b>	<b>92</b>	<b>31</b>	<b>43</b>	<b>3'3</b>
Murcia	4	1	3	0	1	4
Navarra	4	2	1	1	1	4
Asturias	2	1	0	1	1	2
Cantabria	1	0	1	0	1	1
Islas Baleares	0	0	0	0	1	0
La Rioja	0	0	0	0	1	0
<b>TOTAL: 6 Aut. Unipro.</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1'9</b>
<b>TOTAL: 17 Com. Autónomas</b>	<b>152</b>	<b>22</b>	<b>97</b>	<b>33</b>	<b>49</b>	<b>3'1</b>

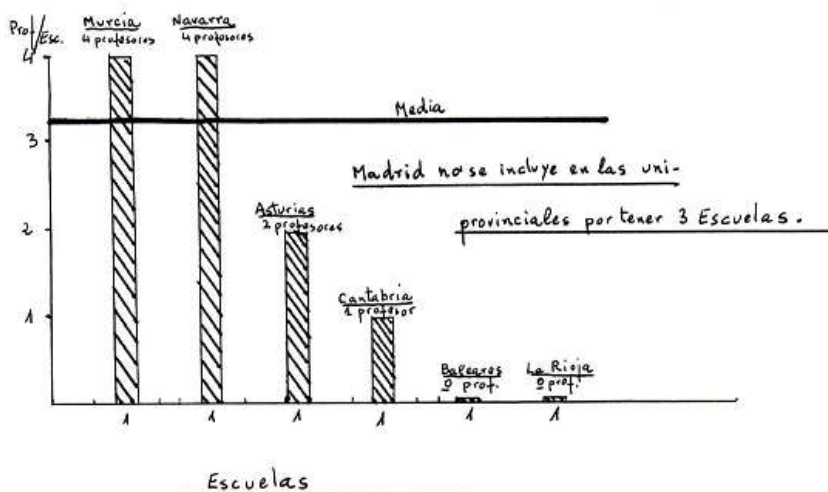
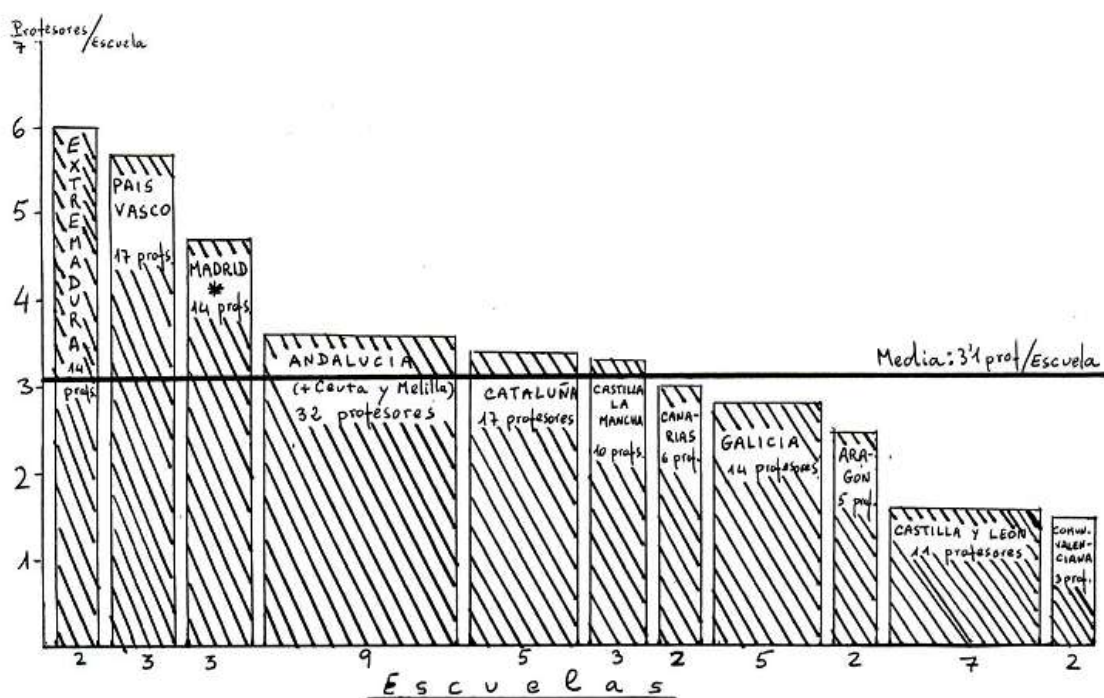
\* Madrid no va entre las Uniprovinciales por tener tres Escuelas, aunque una no tiene ningún profesor.

\*\* Se contabiliza Ceuta y Melilla, que dependen de la Universidad de Granada.

\*\*\* Castellón no tiene ningún profesor del Area.

Entre las Comunidades Uniprovinciales, cuya media (3'1 profesores por Escuela) es inferior al grupo anterior, destacan Murcia y Navarra con cuatro profesores de media, Asturias con dos, Cantabria con uno, e Islas Baleares y La Rioja con ninguno. Es significativo el desequilibrio de estas Autonomías

cuadro nº 9



La distribución de los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales por Universidades (cuadros 10 y 11 (mapa 6)) aporta nuevas perspectivas al análisis de la situación actual. De las 25 Universidades han respondido a la Encuesta 23; faltan únicamente las de Alicante y León, y algunas Escuelas de las de Castilla La Mancha (Albacete y Toledo), Autónoma de Madrid (Segovia) y Sevilla (Huelva) no han dado señales de vida.

Cuadro nº 10

**PROFESORES DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES POR UNIVERSIDADES**

Universidad	Profesores				Escuelas Magisterio	Media Prof/Escuela
	Did. CC.SS.			Total		
	Cat.	Tit.	No N <sup>o</sup>	Total		
Alcalá de Henares	1	0	1	2	1	2
Alicante	N.I	N.I	N.I	N.I	1	N.I
Baleares	0	0	0	0	1	0
Barcelona-Bellaterra	1	8	3	12	3	4
Barcelona-Central	0	3	2	5	2	2'5
Cádiz	0	1	0	1	1	1
Cantabria	0	1	0	1	1	1
Castilla La Mancha	2	5	1	8	2*	4
Córdoba	1	7	0	8	1	8
Extremadura	1	10	1	12	2	6
Granada	1	11	2	14	5	2'8
La Laguna	0	5	1	6	2	3
León	N.I	N.I	N.I	N.I	1	N.I
Madrid-Autónoma	0	0	0	0	1**	0
Madrid-Complutense	1	10	3	14	2	7
Málaga	0	6	0	6	1	4
Murcia	1	3	0	4	1	4
Oviedo	1	0	1	2	1	2
País Vasco	2	8	7	17	3	5'7
Salamanca	0	1	2	3	3	1
Santiago de Compostela	2	7	5	14	5	2'8
Sevilla	1	2	0	3	1***	3
Valencia	1	2	0	3	2	1'5
Valladolid	3	2	3	8	4	2
Zaragoza	3	5	1	9	5	1'8
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>97</b>	<b>33</b>	<b>152</b>	<b>52</b>	<b>25 Univers.</b>

N.I. No hay información de las Universidades de Alicante y León.

\* Falta información de las Escuelas de Albacete y Toledo.

\*\* Falta información de la Escuela de Segovia.

\*\*\* Falta información de la Escuela de Huelva.



La media más alta (profesor / escuela) está representada por las Universidades de Córdoba (8), Complutense de Madrid (7), Extremadura (6) y País Vasco (5'7). Se mantienen en los términos de la media general Bellaterra de Barcelona (4), Castilla La Mancha (4), Málaga (4), Murcia (4), La Laguna (3) y Sevilla (3).

Son inferiores a la media las de Granada (2'8), Santiago de Compostela (2' 8), Central de Barcelona (2'5), Oviedo (2), Alcalá de Henares (2) Y Valladolid (2).

Con porcentajes muy bajos de profesorado figuran las Universidades de Zaragoza (1'8), Valencia (1'5), Cádiz (1), Cantabria (1) y Salamanca (1).

No tienen ningún profesor adscrito al Área de Didáctica de las Ciencias Sociales las Universidades de Baleares y Autónoma de Madrid.

(Cuadro-mapa nº 11)



## II. Asignaturas impartidas por los profesores adscritos al Área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Si el análisis de la situación del profesorado presentaba caracteres sombríos, el de las disciplinas impartidas resulta decepcionante. Es preciso aclarar que los datos que voy a comentar no pueden considerarse muy científicos, en parte porque el cuestionario no fue muy acertado, pero, sobre todo porque las respuestas presentan la variedad más asombrosa en todas sus vertientes: duración del curriculum (hay asignaturas bimensuales, semestrales, trimestrales...), periodicidad semanal (dos, tres, cuatro y hasta seis horas) asignación del profesorado (reparto del curriculum entre dos o más profesores), etc.

Estos condicionantes obstruyen la posibilidad de un estudio serio con garantías de credibilidad. A pesar de ello, acometo el análisis de las respuestas recibidas, algunos de cuyos resultados conducen a una reflexión triste.

Los profesores adscritos al Área de Didáctica de las CC.SS. dedican el 31% de su tiempo docente a la asignatura específicamente propia, dedicando el 69% a las otras disciplinas que aparecen en el cuadro nº 12.

La práctica totalidad de las Escuelas imparten la asignatura de Didáctica de las CC.SS., que en algunos casos se halla desglosada en Didáctica de la Geografía y Didáctica de la Historia. En las Escuelas de una de las Universidades toma el nombre de Didáctica del Área Sociocultural.

En cuatro Escuelas imparten la asignatura profesores adscritos a otro Área de Conocimiento, al carecer de éstos; en el resto, cuarenta y dos Escuelas, la imparten profesores del Área.

Esta asignatura figura en el 95% de las Escuelas encuestadas. Suponemos que en el resto se impartirá formando parte de la Didáctica General o de las asignaturas de Geografía o Historia.

### 111. Estructura de los Departamentos (Cuadro nº 12.)

Los Departamentos han sido creados recientemente; un análisis de su configuración resulta francamente ilustrativo.

Hay 16 títulos distintos, de los que 13 son exclusivos de otras tantas Universidades. La Central de Barcelona tiene un título para Tarragona y otro para Barcelona.

Cinco Universidades poseen el título departamental de "Didáctica de las Ciencias Sociales": Complutense de Madrid, País Vasco, Santiago, Granada y Extremadura. Existen, pues, 17 Escuelas, cuyos 69 profesores del Área de Didáctica de las CC.SS. están encuadrados en un Departamento propio (37% de Escuelas y 44% del Profesorado).

Otras áreas que abarcan estos departamentos son Geografía, Historia, Arte y, en un caso, otra Didáctica.

Compartiendo el título con otras denominaciones figuran seis Universidades que representan el 28% de las Escuelas y el 30% de los profesores:

- Valladolid (4 Escuelas - 9 Profesores de Didáctica de las CC.SS.): "Sociología y Didáctica de las CC.SS."

Barcelona-Autónoma (3 Escuelas - 12 profesores): "Didáctica de la Lengua, la Literatura y las CC.SS."  
Lengua, la Literatura y las CC.SS."

Barcelona-Central (1 Escuela 2 Profesores): "Didáctica de l'Expressió Visual i plàstica i Didáctica de las CC.SS."

- Murcia (1 Escuela - 4 Profesores): "Didáctica de las CC. Matemáticas y CC.SS."

- Málaga (1 Escuela - 6 Profesores): "Didáctica de la Matemática, CC.SS. y CC. Experimentales".

- Zaragoza (3 Escuelas - 14 Profesores): "Didáctica de las CC. Humanas y CC. Sociales".

Estos casos descubren que la carencia de Profesores para configurar un Departamento ha forzado la fusión con otras Áreas de Didácticas Aplicadas, excepto en el caso de Valladolid.

Tres Universidades también han configurado unos departamentos específicos, de "Didácticas Especiales" en Córdoba y La Laguna y de "Didáctica de las CC. Experimentales" en Valencia, que permiten definir una coherencia conceptual y práctica. Un caso similar es el de Sevilla, cuyo departamento lleva el título de "Ciencias Humanas".

TITULO DEL DEPARTAMENTO	AREAS (Nº Profesores)					TOTAL	UNIVERSIDADES	ESCUELAS MAGISTERIO
	Didáctica de las CC.SS.	Geografía	Historia y Arte	Otras Didácticas	Otras Areas			
"Didáctica de las CC.SS."	69	4	10	1	3	87	Madrid (Complutense) País Vasco Santiago de Compostela Granada Extremadura	M <sup>o</sup> Díaz y Pablo Montesinos. Bilbao, San Sebastián y Vitoria. Santiago, Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra. Granada, Almería, Jaén, Ceuta y Melilla. Cáceres y Badajoz.
"Sociología y Didáctica de las CC.SS."	9				12	21	Valladolid	Valladolid, Palencia, Burgos y Soria.
"Didáctica de la Lengua, la Literatura y las CC.SS."	12			X		12(?)	Barcelona(Bellaterra-Autón.)	Sant Cugat, Lleida y Girona.
"Didáctica de l'Expressió Visual i Plàstica i Didáctica de las CC.SS."	2		6		1	9	Barcelona (Central) -I	Barcelona.
"Didáctica de las CC. Matem. y CC.SS."	4			X		4(?)	Murcia	Murcia.
"Didáctica de la Matemática,CC.SS. y CC.Experiment"	6			X		6(?)	Málaga	Málaga.
"Didáctica de las CC. Humanas y CC. Sociales"	14	2	1	3	1	21	Zaragoza	Zaragoza, Pamplona y Huesca.
"Didáctica de las CC. Experimentales"	3			17		20	Valencia	Valencia y Castellón.
"Didácticas Especiales"	14			35	11	60	Córdoba La Laguna (Canarias)	Córdoba. La Laguna y Las Palmas.
"Ciencias Humanas"	3	1	2		X	6(?)	Sevilla	Sevilla.
"Ciencias de la Educación"	2			2	1	5	Oviedo	Oviedo.
"Educación"	1			3	24	28	Cantabria	Santander.
"Educación y Psicología"	3		20	20	12	55	Barcelona (Central) -II	Tarragona.
"Formación del Profesorado"	1	2		10	11	24	Cádiz	Cádiz.
"Geografía"	2	7				9	Alcalá de Henares	Guadalajara.
"Geografía, Ecología y Edafología"	4	2			1	7	Salamanca	Salamanca, Avila y Zamora.
(Seminario de Geografía e Historia) (1)	8	X	X			8(?)	Castilla la Mancha	Ciudad Real y Cuenca.
<b>TOTAL</b>	157	20	41	130	87	380(?)	21	46

X: Hay profesores, sin especificar el número.

(1) No tienen estructura departamental todavía.

Falta información de las Universidades de Alicante y León y de algunas Escuelas (Toledo, Albacete, Huesca, Huelva).

No hay profesores del Area de Didáctica de las CC.SS. en Castellón, Palma de Mallorca, Logroño y Madrid (Escuela de Santa María).

Las seis Universidades restantes muestran un encaje forzado en departamentos tipo "cajón de sastre", donde tanto el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales como los profesores adscritos a ella comparten el departamento con Áreas que sólo tienen puntos de contacto muy lejanos con aquélla.

Con la denominación "Educación" incluida en su título figuran Oviedo con la de ("Ciencias de la Educación"), Cantabria ("Educación") y la Central de Barcelona ("Educación y Psicología").

La Universidad de Cádiz aparece con el título de "Formación del Profesorado" La denominación "Geografía" figura en Alcalá de Henares y Salamanca. Así, pues, trece profesores del Área de Didáctica de las CC.SS., correspondientes a diez Escuelas de estas seis Universidades tienen poco peso específico, al menos sobre el papel, para orientar su investigación y su carga docente dentro de una línea coherente de colaboración y trabajo en común dentro de su Departamento.

La Universidad de Castilla La Mancha, de reciente creación, no se ha estructurado todavía en Departamentos.

#### **IV. Conclusiones**

El coloquio se centró, sobre todo, en la situación de cada una de las Escuelas. La problemática originada por el forzado encuadramiento en un Área cuando aún no está definido el nuevo plan de estudios, por un lado, y el escaso tiempo transcurrido desde la estructuración de los departamentos, por otro, determina situaciones de incoherencia que denuncian una notable falta de previsión a la hora de planificar la docencia, al menos en lo concerniente al Área de Didácticas Aplicadas, en la que se encuadra la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Algunas Escuelas han resuelto satisfactoriamente estos problemas, fundamentalmente cuando el número de profesores del Área era aceptable. Se detecta que la procedencia del profesorado es de la docencia de la Geografía e Historia en la que se mezclaba la impartición de conocimientos objetivos y de su didáctica.

Trataré de resumir las conclusiones que se desprenden de este trabajo:

1. Tanto el colectivo de 160 profesores como el promedio de tres docentes por Escuela parece exigir una mayor carga docente del Área. Es preciso replantearse el problema partiendo de la base de un nuevo plan de estudios coherente. Es inadmisibile el esquema seguido por el M.E.C.: nos obliga a encasillarnos en un Área con total libertad, sin conocer las necesidades derivadas de un plan docente establecido, y a continuación anuncia un nuevo plan de estudios cuya carga docente en nuestra didáctica ignoramos. Lo lógico hubiera sido saber las necesidades de profesorado, conforme a un plan de estudios bien debatido en todas las Escuelas y durable, para decidir nuestro encasillamiento en un Área.

2. Las Escuelas que no tienen profesor de este Área deben ser dotadas de plazas en el plazo más breve posible.

3. El desequilibrio entre Profesores Titulares y Catedráticos exige una mayor demanda de dotación de cátedras. Como es preciso el doctorado, y consta que hay un número importante de Titulares que están en vías de hacerlo, se requiere una ayuda mayor a la investigación, que propicie esta posibilidad.

Sería muy deseable que los profesores No-Numerarios pudiesen acceder rápidamente a la oposición para estabilizar rápidamente su situación personal y profesional.

4. El Ministerio debe conceder rápidamente los cambios de Área solicitados, especialmente en aquellas Escuelas que no tienen profesores de Didáctica de las CC.SS.

5. La práctica totalidad del profesorado de Didáctica de las CC.SS. imparten también otras asignaturas, muchas veces en mayor proporción que la específica de su Área. Solicitamos una mayor carga docente del Área, que debe extenderse a todos los cursos de la carrera de Magisterio, como ya se practica en algunas Escuelas. Actualmente los profesores de Área dedican los 3/4 de sus horas lectivas a otras asignaturas.

6. Las Didácticas Aplicadas constituyen el núcleo básico de los estudios del futuro Profesor. Deben desarrollarse a través de todos los años de estudio.

Solicitamos su inclusión en el nuevo plan de estudios con la consideración que merece su trascendencia en el ejercicio de la profesión.

7. El acoplamiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la estructura departamental ha sido francamente buena.

Casi la mitad del profesorado (44%) y más de la tercera parte de las Escuelas (37%) han logrado integrarse en departamentos que llevan el título de "Didáctica de las Ciencias Sociales".

Compartiendo el título con otra denominación, fundamentalmente con Didácticas Aplicadas, figura el 28% de las Escuelas y el 30% del profesorado del Área.

Esto supone que tres de cada cuatro profesores están bien enmarcados en departamentos homogéneos y que dos de cada tres Escuelas han resuelto satisfactoriamente su estructura departamental.

Este peso específico de la Didáctica de las CC.SS. no se corresponde con el número real de asignaturas en la mayor parte de los casos. 8. Así como el número de profesores (160) de Didáctica de las CC.SS. y el promedio por Escuela (algo más de tres) son correctos, debe estructurarse un plan que conceda la importancia que la asignatura merece, traducándose en clases en todos los años que permitan el desarrollo de un curriculum completo, en el que los conocimientos teóricos se mezclen con las prácticas.

9. El colectivo de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales ha demostrado, con su masiva y casi total asistencia al 1 Simposium, su empeño en permanecer unido y trabajar en la defensa de su disciplina ordenada, progresiva y firmemente a través de una Asociación que encauce este espíritu colectivo.

Santander, noviembre de 1987



José Miguel Alava Aguirre  
Doctor en Filosofía y Letras  
Profesor Titular de Didáctica  
de las CC.SS. de Santander

## DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DISEÑO CURRICULAR

Salamanca 26-28 Noviembre 1987.

I Encuentro Profesores Didáctica Ciencias Sociales

---

### .Introducción.

La sesión del día 15 de Junio celebrada en Madrid, a la que asistimos profesores del Área de Didáctica de Ciencias Sociales, tuvo como objetivo primordial el diseñar el I ENCUENTRO DE PROFESORES DE DIDACTICA DE CIENCIAS SOCIALES delimitándose el contenido y alcance de los temas e tratar.

Los miembros adscritos al Área de Didáctica de Sociales de la Escuela U. de formación de maestros de Navarra asumimos la responsabilidad de intervenir en él con el tema DIDACTICA DE CIENCIAS SOCIALES Y DISEÑO CURRICULAR.

De la misma manera en esta reunión se evidenció la necesidad de que este primer encuentro consistiese fundamentalmente en una toma de contacto, en una puesta en común de cómo están las Escuelas, los profesores de Didáctica de Ciencias Sociales .ante el tema del Diseño curricular.

En ningún momento se pensó que estas intervenciones se convirtiesen en Ponencias de Expertos, paso que probablemente vendrá después, una vez detectadas y discutidas aquí, en común, las necesidades que tenemos los profesores de Didáctica de C. Sociales que hoy formamos a maestros. Lógicamente si esto no fuese así, yo no estaría aquí.

Fieles pues a estos planteamientos iniciales, la comunicación que os vamos a exponer recoge el estado de la cuestión del tema del D. Curricular en los actuales centros de Formación de Maestros. Junto al estado de la cuestión os presentamos, a título de sugerencias y para ser sometido a debate entre todos, algunas conclusiones a modo de líneas de actuación de futuro.

Comenzamos nuestro trabajo. Pretendíamos trasladaros lo más fielmente posible la situación real actual en nuestros Centros. A partir de aquí estudiar entre todos qué vías de solución dábamos para resolver los problemas detectados. Después de varias sesiones de trabajo decidimos que el mejor medio para lograr este fin era utilizar como fuente y base de



trabajo los PROGRAMAS Que se desarrollan en cada Escuela. Ya que el Programa es un reflejo claro de la formación del profesor o equipos de profesores, de su adscripción científica y didáctica. Por otro lado los Programas constituían una fuente metodológica objetiva que garantizaba la fiabilidad de los resultados. La actual configuración de la Universidad a través de los Departamentos universitarios con función docente e investigadora, era, a nuestro juicio, un momento decisivo de cara a este tema. ¿Cómo se han planteado los Departamentos de Didáctica de Ciencias Sociales el tema de los Programas? Así la fuente más idónea para recabar información serían los Departamentos.

Pero el desconocimiento de cómo se han estructurado estos en las distintas Universidades y el escaso tiempo que tienen algunos en su formación, nos hicieron recurrir a fuentes más tradicionales: los Centros. Así fue como a finales de Junio se envió una carta a todas las Escuelas, a las 58 escuelas, para que nos enviaran su Programas. Pensábamos que 58 programas nos podían aportar una fuente de datos amplia como para validar las conclusiones. Nuestro plan de trabajo se centraba en la aplicación de una metodología cuantitativa que a través del ordenador, nos ofertase unos resultados.

Pero nuestro planteamiento inicial se vino abajo, cuando después de mucho esfuerzo, conseguimos que nos respondieran 17 Escuelas. De estas han quedado eliminadas algunas, pues no aportaban específicamente programas, sino algunas directrices, más bien a nivel organizativo y otras ha quedado descartadas por responder a cuestionarios muy escuetos y excesivamente genéricos. En algunos casos se ha enviado sólo las titulaciones de las asignaturas y el curso académico en que se imparten.

¿Por qué he ocurrido esto? No lo hemos analizado en profundidad, no venia al caso en estos momentos, pero estamos seguros de que no hay que achacarlo a desidia o falta de interés, sino véase la muestra de asistentes e este Primer Simposio. Creemos que han podido incidir causas externas, direcciones equivocadas, época en que se envió la circular, etc.etc. aunque no descartamos, como veremos luego, un cierto pudor a exteriorizar lo que hacemos, que se acrecienta y justifica or el exceso aislacionismo en que hemos vivido los profesores de las Escuelas Normales (ahora si que hablo de los Escuelas Normales) que ha ido acompañado, salvo excepciones, de una promoción profesional individual que ha generado un individualismo negativo. Este, creemos es uno de los aspectos que tiene que cambiar en el panorama de los profesores dedicados e la Didáctica de Sociales.

Los Programas que quedaron después de esta selección, han sido pues una muestra no significativa. ¿Qué hacer? Hemos tomado como base de nuestro trabajo estos 15 programas, los hemos analizado desde 'una perspectiva cualitativa. Los resultados pues

pueden estar deformados por visiones particulares o por estar sometidos a los sesgos confirmatorios propios de los que adolecemos la inmensa mayoría de los profesores. Por lo tanto a lo hora de transmitir los resultados hablaremos en términos de tendencias generalizadas.

## 1.- ANALISIS DE LOS PROGRAMAS

### I.-Programas específicos de Historia y/o Geografía y/o Ciencias Sociales

1.1. Introducción (el por qué)

1.2. Criterios utilizados.

1.3. Resultados.

### 2.- Programas específicos de Didáctica de Ciencias Sociales

2.1. Criterios utilizados.

1. Conexión del apartado anterior con lo Didáctica de Geografía, Historia y / o Ciencias Sociales.

2.- Si explicitan lo existencia de un Proyecto curricular.

3.-Si es así, a qué modelo curricular responde

4.-Si hay o no presencia de las teorías del aprendizaje y cuales

5.-Si se entiende sola y exclusivamente las Didácticas como recursos metodológicos

6.-Si subyace lo vinculación teoría-práctica.

7.-Estudio de lo BIBLIOGRAFIA:

7.1 Si introducen materias psicopedagógicas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza.

7.2 Si introducen la temática del Diseño curricular

7.3 Si se atiende sólo o Didáctica de Geografía, o de Historio, Ciencias Sociales.

7.4 Si el tratamiento de la bibliografía es anárquico.

7.5 Si hay presencio de monografías, artículos.

7.6.Si hoy presencia de revistas especializadas -nacionales extranjeras

2.2. Los resultados.

## ANALISIS DE LOS PROGRAMAS

### 1.-PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE HISTORIA Y / O GEOGRAFÍA Y-/O CIENCIAS SOCIALES

#### 1.Introducción. El por qué de este punto.

El concepto de la disciplina se ha introducido para analizar bajo qué modelos geográficos, históricos, sociales o tendencias se asienta la Didáctica de las C Sociales, qué corrientes científicas priman hoy entre los profesores de las Escuelas de Formación de Maestros, ya que esta formación científico es la que presidirá las Didácticas de las Ciencias Sociales. No se concibe una Didáctica, sin una incardinación en una ciencia básica, aunque esto no quiere decir que sea la hermana pobre de la Historia o de la Geografía.

#### 1.2. Criterios utilizados.

- 1.-Selección de Geografía, Historia y Ciencias Sociales.
- 2.-Concepto y líneas epistemológicas
- 3.-Análisis de la bibliografía.

#### 1.3 Resultados:

Se detecta una tendencia generalizada o establecer programas por separado de Geografía, de Historia, de Arte. No hay Programa de Ciencias Sociales. Recordemos que luego los alumnos estudiarán la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales).

Esto nos ha obligado a estudiar por separado los Programas de Historia y Geografía

En HISTORIA: En contraste con los Programas de Didáctica los Programas de Historia están más elaborados, científicamente hablando. Esto no es más que un reflejo de que en didáctica no hay tradición científica y hay por lo tanto que partir de cero. Para eso estamos.

Se ve como tendencia generalizada la sustitución de la Historia narrativa por las tendencias explicativas, por lo que la Historia de conceptos. Generalmente se identifican contenidos de los Programas sólo con conceptos y estos a su vez, dan primacía a los aspectos económicos, sociales y políticos. Esto nos recuerda al cambio que supuso la Ley General de Educación en el campo de las Ciencias Sociales que fervientemente identificó contenidos con conceptos exclusivamente y que fue un giro de 90º con respecto a la Historia narrativa, episódica.

Pero así como esta situación tiene que cambiar en la EGB y enseñanza obligatoria, también debe cambiar en los Programas de Historia vinculados a la formación de los maestros. Como tendencia generalizada los contenidos están unidos con un nexo cronológico y con titulaciones tradicionales en la Historia: el legado de Roma, las culturas

mediterráneas. etc

Solamente como excepción se ve la presencia de otros nexos de unión como la estructuración marxista de la Historia. Y excepcionalmente se detecta también la primacía de lo social como eje nuclear del proceso histórico haciendo hincapié en la evolución de las Sociedades. Pero aun en este caso se echa en falta, o por lo menos no lo hemos detectado, la presencia de elementos provenientes de la Nueva Historia, como son fundamentalmente la Historia de las Mentalidades, la cultura popular, etc. como elementos integrantes de estos modelos de Sociedad. Este hecho nos parece muy significativo en tanto estos elementos tienen una gran vinculación didáctica para comprender la Historia.

En coherencia con estos planteamientos se refleja en los Programas un concepto de CULTURA anacrónico, ya que la mayoría de ellos, no todos, identifican esta con cultura de elite, y generalmente centrada en el Arte. No aparece, o por lo menos no lo hemos detectado el concepto de cultura que integra los aspectos materiales e inmateriales, que refleje las formas de interpretar el mundo en el que vive y su propia realidad social.

O la cultura entendida como integradora de conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, estrategias, costumbres, valores, creencias, sentimientos, actitudes, pautas de conducta, tipos de hábitat, alimentos, etc. Es decir cultura como “experiencia social culturalmente organizada”

Hechos que nos acercan a un concepto de Historia más integrador, más total y en definitiva nos ayuda, (no como decían los positivistas, a calcar, a revivir el pasado) sino a comprender más significativamente el pasado.

Bajo nuestro punto de vista la integración de estos elementos en el estudio de las sociedades históricas adquieren valor, también, desde el ángulo didáctico.

El mismo análisis podemos aplicar a la selección bibliográfica aportada por los programas, ya que son coherentes con el tipo de historia ofertado.

Así podemos Concluir:

- necesidad de que el profesorado nos pongamos al día, individualmente que ya lo hacemos, sino colectivamente, en las corrientes epistemológicas actuales de la Historia.

- necesidad de que nos pongamos al día en las nuevas corrientes metodológicas de investigación que comporta la Nueva Historia, ya que la actualización en el concepto, supone el conocimiento de las metodologías de investigación

- Aunar los esfuerzos para que trabajemos en el campo epistemológico relacionado con la Didáctica de la Historia.

- Necesidad de que los nuevos planes de estudio incorporen a la formación inicial los estudios del concepto y método de las Ciencias Sociales.

## 2. PROGRAMAS ESPECIFICOS DE DIDACTICA DE CIENCIAS SOCIALES.

### 2.1 . Criterios utilizados. EL por qué de estos criterios

Los aspectos que bajo nuestro punto de vista demuestran que un Programa puede estar al día en Didáctica de Ciencias Sociales son:

1.- Si se plantean Didáctica de Sociales, de Geografía y o de Historia.

Si hay epistemología detrás.

2.-Si está incardinado en un Proyecto Curricular.

3.- Si las didácticas están nutridas de las aportaciones de la Psicología constructivista y .por lo tanto, se evidencia un planteamiento activo del proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales y en consecuencia una intervención pedagógica activa.

4.- Si subyace la vinculación dialéctica teoría-práctica

5.- Si estos supuestos presiden la selección bibliográfica.

### 2.2 Los resultados.

La tendencia generalizada es que se hace didáctica de Geografía, didáctica de Historia y, muy excepcionalmente, se hace didáctica de Ciencias Sociales.

En la mayoría de los casos estudiados se ve una desconexión fuerte entre el concepto científico de la disciplina, ya sea Geografía, Historia y la Didáctica de estas disciplinas.

No se analizan las Didácticas de Geografía, de Historia bajo posibles y plurales paradigmas científicos. En general hay una escasa conceptualización teórica de las Didácticas. Los programas, después de una pequeñísima introducción en la que se citan algunos temas de contenido teórico, pasan inmediatamente a desarrollar y estudiar la práctica de aula programaciones, los ciclos., etc. Parece evidenciarse que hay una escasa formación del futuro maestro en el campo teórico de las didácticas y todo lo relacionado con ellas. Probablemente esta situación responda a entender las didácticas de Ciencias Sociales como mera práctica. mas bien de tipo artesanal, ya que la práctica se entiende en sí sin vinculación a los supuestos científicos teóricos.

Se detecta la casi ausencia de Proyectos curriculares, incluso la palabra Curriculum aparece muy escasas veces, se echa en falta la presencia ya sea explicitada u oculta ,de un diseño curricular que integre las didácticas en una estructura abierta y coherente.

Así los aspectos venidos del campo de la psicología del aprendizaje, tiene en los programas analizados un peso muy escaso. Hay excepciones valiosas. La mayoría de los programas no introducen la psicología y aquellos que lo apuntan se dedican a transferir la psicología piagetiana sin hacer alusión a la imbricación que suponen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los programas que aluden a Piaget no llegan a analizar las

implicaciones en teorías más amplias de tipo genético y se siguen aplicando las etapas del desarrollo operatorio sin análisis crítico actualizado. Los modelos constructivistas en general son apuntados por muy pocos programas. Por las actividades que se suscitan en algunos Programas se vislumbra una desconexión fuerte entre los procesos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. A veces incluso se confunden.

Casi en su totalidad los programas no explicitan los problemas del aprendizaje significativo, receptivo, que hoy debe conllevar la Didáctica de las Ciencias Sociales

Así mismo la vinculación teoría práctica esta ausente como tendencia generalizada, ya que en vez de aportar la relación dialéctica de la teoría y de la practica, se entiende la mayoría de las veces como "hacer prácticas" creyendo que la actividad por el mero hecho de hacerla ya produce procesos activos cognitivos. Se evidencia que esta desvinculación hace caer el peso de los programas o bien en la teoría sobre la práctica o a la inversa. Estos aspectos, salvando situaciones, nos recuerdan a épocas históricas pasadas donde en un principio primó el aspecto práctico artesanal sobre la teoría ( iniciación de los planes de Estudio del siglo XIX y P. XX), o el Plan 1.971, por acercarnos más a nuestro presente, que pretende dar más peso a la formación teórica ( que no en teoría didáctica) que a la práctica con las gravísimas consecuencias que todos conocemos y padecemos.

Se exceptúan aquellos Programas que han hecho suyo el Plan 1971, reformándolo, y que generalmente coinciden con aquellas Escuelas que han tenido tradición histórica en la formación de maestros.

#### Bibliografía.

De los Programas presentados sólo aproximadamente la mitad contienen bibliografía. El resto no aporta.

Las características que hemos apuntado para el análisis de los contenidos de los programas se pueden aplicar a los criterios de selección bibliográfica. Se hace confuso el análisis ya que es difícil diferenciar a qué responde la bibliografía: si es sólo para consulta de alumnos como obras base o responde a una bibliografía de ampliación y consulta más exhaustiva (con varios folios de bibliografía). A veces se confunden los dos aspectos y parece que la bibliografía responda más a una muestra y no a una selección meditada y planificada.

Se ve que la bibliografía, como los Programas en general, ( y esto lo volveremos a repetir insistentemente a lo largo de la exposición) responden más bien a la promoción individual del profesor. Al presidir este criterio la selección bibliográfica aparece, a veces, como un puzzle en el que se mezclan obras, de escaso valor hoy, con otras más actualizadas, pero en la que se echan en falta obras de obligada consulta.

Al elaborar este punto, entre nosotros surgió la idea de trabajar con menos premura y más sosiego, sobre el siguiente tema de investigación: ¿Qué fuentes, medios, hemos tenido

los profesores de Didáctica de Ciencias Sociales de las Escuelas de Formación de Maestros para estar al día?

La ausencia de obras monográficas, artículos entresacados de revistas tanto nacionales como extranjeras es casi total, aunque hay buenas excepciones que rompen la uniformidad

Creemos que una de las funciones prioritarias que deberían acometer los actuales Departamentos universitarios de Didáctica de Ciencias Sociales es la de ofertar fuentes bibliográficas al profesor.

### 3.- CONCLUSIONES

En síntesis podemos afirmar que los Programas evidencian un desajuste, bajo nuestro punto de vista alarmante, no hay uniformidad, no entendida en sentido peyorativo, sino en cuanto a líneas o tendencias científicas actualizadas.

-Los Programas están presididos por un criterio de individualidad. Así un ejemplo: la terminología al uso es común. Se habla de objetivos, diseño, programación, y un largo etc, etc. Pero se hace difícil detectar qué hay detrás de esta terminología ya que tal como se formulan en los Programas parece, repetimos, significar cosas diferentes e incluso contradictorias. Hay programas que tienen una terminología tan particular y una estructura tan individual que es difícil saber que líneas, que dinámica, qué hay detrás del Programa. La terminología no tiene coherencia con una base conceptual claramente explicitada y diseñada en los Programas.

-Se ve la ausencia de planteamientos curriculares que imbriquen la ciencia básica con las aportaciones de la psicología constructivista. Por lo tanto tienen poco peso los problemas teórico-conceptuales específicos de las didácticas de Geografía, de Historia que resultan de esta imbricación. Al detectar estas lagunas los capítulos de los Programas dedicados a Programaciones, elaboración de Unidades didácticas, actividades, etc ( que por otro lado tienen un peso fuerte en intensidad y extensión en los Programas) quedan o pueden quedar como puros activismos o meras estrategias activas de enseñanza.

INFORME SOBRE LAS ASIGNATURAS DE GEOGRAFIA IMPARTIDAS EN LAS E.E. U.U.  
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE E.G.B.

Totalidad de Escuelas Demandadas            58  
TOTALIDAD DE Escuelas que han contestado    17

El número de contestaciones, no ha permitido un muestreo que reúna fiabilidad para establecer CONCLUSIONES-BASE

En conclusión, se ofrece un INFORME CUALITATIVO, referente a la TENDENCIA DOMINANTE de una serie de variables que citaremos a continuación

VARIABLES CONSIDERADAS:

a/ Carácter formal:

- 1.- Título de la Asignatura
- 2.- Curso en que se imparte
- 3.- Obligatoria u Opcional
- 4.- Relación de Temas o Desarrollo programado
- 5.- Bibliografía;
  - 5.1 No aparece
  - 5.2 Adecuada al Programa presentado
  - 5.3 Amplia, Correcta, Escasa
  - 5.4 Actualizada
  - 5.5 Correctamente citada Si/No

b/ Carácter conceptual

- 1.- TENDENCIA paradigmática
- 2.- Desarrollo Curricular:
  - 2.1 Coherencia
  - 2.2 Equilibrio
- 3.- Existencia explícita de Planteamientos Didácticos
- 4.- Actividades expresadas
- 5.- Aplicaciones en E.G.B.

CONCLUSIONES:

Dentro de una ESTIMACION CUALITATIVA, sólo tienen referencia las DOMINANTES ESTADISTICAS. Por lo cual las CONCLUSIONES DEDUCIDAS, no constituyen necesariamente el esquema de MODELO EXISTENTE Se trata pues, de informar de forma VERIDICA pero APROXIMADA, sobre la situación, Concepto, Contenidos y Metodología de trabajo de las asignaturas de GEOGRAFIA

Esta ESTIMACION CUALITATIVA y APROXIMADA de DOMINANTES ESTADISTICAS, comporta las siguientes conclusiones:



## VALORACION FORMAL

1.- Curricularmente se imparte durante dos cursos: bien en 1º y 2º; bien en 2º y 3º, dentro de la especialidad de Ciencias Humanas

2.- Su Titulación se refiere a una asignatura de carácter General (Física y Humana) y otra de carácter regional (España, Autonomía o Región)

3.- Son de carácter obligatorio, por lo menos dos asignaturas. Domina la tendencia "Optativa" , cuando se trata de un número de asignaturas de Geografía superior a "dos"

4.- Domina el PROGRAMA sobre el TEMARIO

5.- La BIBLIOGRAFIA no aparece en el 30% de las respuestas recibidas. Allá donde está incluida, la tendencia dominante es la de: "Adecuada al Programa".

Las desviaciones a estimar: Una relación bibliográfica muy amplia y actualizada (15%).- Una bibliografía mal citada (20%)

## VALORACION CONCEPTUAL

1.-En GEOGRAFIA FISICA, la tendencia paradigmática dominante es INDETERMINADA.

Las desviaciones a estimar son: Tendencia NEOPOSITIVISTA en GEOGRAFIA FISICA (20%).- Tendencia POSIBILISTA-APLICADA (P.George) en GEOGRAFIA HUMANA (15%)

2.-No cabe definir tendencia dominante en el Desarrollo Curricular de las asignaturas de Geografía. La totalidad porcentual de las respuestas correspondería a la siguiente distribución:

COHERENTE, EQUILIBRADO (Dentro del Plan vigente) .... 40%

INCOHERENTE y/o INCOMPLETO y/o CONFUSO y/o DESEQUILIBRADO ... 45%

En el resto (15%), no aparece "desarrollo curricular", dado que sólo adjuntan el programa de una asignatura

3.-No aparecen Planteamientos Didácticos explícitos en un 70% de los programas presentados. Ahora bien, si tomamos como muestra el CENTRO en vez del Programa, se darían explicitaciones didácticas de los Programas, en un 50%

4.-Una Metodología que exprese ACTIVIDADES, incluidas en los Programas presentados arroja una relación porcentual de un 50%

5.- Hay 6 Centros de los 17 analizados, que tienen programadas "experiencias" o "validaciones" de trabajos propuestos en Aulas de E.G.B .. Actividades éstas, incluidas en los programas de asignaturas de GEOGRAFIA recibidos.

INFORME SOBRE LAS ASIGNATURAS DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES/HUMANAS EN LAS E.E.U.U. DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.

Totalidad de Escuelas demandadas 58

Totalidad de Escuelas que han contestado 18

El número de contestaciones, no ha permitido un muestreo que reúna fiabilidad para establecer COCLUSIONÉS-BASE

En conclusión se ofrece un INFORME CUALITATIVO, referente a la TENDENCIA DOMINANTE de una serie de variables que citaremos a continuación

VARIABLES CONSIDERADAS

a) Carácter formal:

- 1.-Título de las Asignaturas
- 2.- Curso en los que se imparten
- 3.- Obligatoria u Opcional
- 4.- Relación de temas o Desarrollo programado
5. - Bibliografía
  - 5.1 No aparece
  - 5.2 Adecuada al Programa presentado
  - 5.3 Amplia, Correcta, Escasa
  - 5.4 Actualizada
  - 5.5 Correctamente citada Si/No

b) Carácter conceptual

- 1.-Énfasis en Metodología o en Didáctica
- 2.-Existencia explícita o implícita de Desarrollo Curricular
- 3.-Referencia explícita o implícita a Teorías de Aprendizaje
- 4.-Expresión de Trabajos Prácticos de acuerdo con la Teoría desarrollada.
- 5.-Aplicaciones, Experiencias o Validaciones en Aulas de E,G,B,
- 6.- Tendencias paradigmáticas

CONCLUSIONES:

Dentro de una ESTIMACION CUALITATIVA, sólo tienen referencia obligada las DOMINANTES ESTADISTICAS, por lo cual las CONCLUSIONES DEDUCIDAS, no constituyen necesariamente el esquema de MODELO EXISTENTE.

Se trata pues de informar de forma VERIDICA pero APROXIMADA, sobre la Situación, Concepto, Contenidos y Metodología de trabajo de las asignaturas de DIDÁCTICA DE CIENCIAS HUMANAS Y/O SOCIALES

Esta ESTIMACIÓN CUALITATIVA y APROXIMADA de DOMINANTES ESTADISTICAS, comporta las siguientes valoraciones.

#### VALORACIÓN FORMAL:

1.- La Titulación dichas asignaturas es bastante variada, siendo la Tendencia Dominante: DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA Y/O DIDACTICA DE LA HISTORIA .Hay una desviación estimable hacia una Didáctica interdisciplinar (Geografía e Historia).

Es de destacar los intentos de integración conceptual de los contenidos de algunos programas titulados "Didáctica de las Ciencias Sociales" incluso añadiendo a ello un planteamiento curricular.

2.-y 3.-La Tendencia viene a ser impartirlos en 2º y 3º, y de forma obligatoria.

En un 10% delos Centros analizados existe una Asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en Preescolar, con Títulos y Contenidos diversos

4.- Predominan los Programas (70%), sobre el Temario (30%)

5.-No aparece Bibliografía en el 30% de los Programas recibidos.

La Tendencia es la de "adecuada al contenido del programa.

Desviación a estimar es la de "Amplia y Actualizada" referida a un 30% del total analizado

#### VALORACION CONCEPTUAL

1.- Énfasis Metodológico 50%  
Énfasis Didáctico 45%  
Equilibrado 5%

2.- Aparece un "Desarrollo Curricular" explícita o implícitamente en un 50% de los Programas.

No aparece en un 40%.

Difícil de discernir en un 10%

3.-Existencia explícita o implícita de la referencia a Teorías de Aprendizaje arroja una estimación de Tendencia "NO". Se da una desviación estimable al "Si aparece", si se añaden las referencias incompletas (Piaget casi en exclusiva)

4.- Inclusión de trabajos prácticos pertinentes, da una clara Tendencia Dominante "SI" (90%)

5.- La Tendencia de ésta 5ª variable es "NO". Existiendo una desviación estimable del "SI" (30%)

6.- Analizando los Programas y/o temarios que enfatizan la dimensión didáctica completa (no sólo la metodología), se encuentra una TENDENCIA DOMINANTE de carácter CONSTRUCTIVISTA.

Hay que resaltar la existencia de un porcentaje mínimo de Programas muy interesantes que abordan una integración conceptual que trabajan contenidos interdisciplinares de varias Ciencias Sociales.

En Pamplona a 17 de noviembre de 1,987



**UNIVERSIDAD DE CORDOBA**  
**Departamento de Didácticas Especiales**  
**Area de Didáctica de las Ciencias Sociales**

---

**C/. Priego de Córdoba, núm. 4**  
**14013 - CORDOBA**

## **I SIMPOSIUM DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**APROXIMACIÓN AL MARCO CONCEPTUAL DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.**

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, 26-28, NOVIEMBRE, 1.987.**



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
Departamento de Didácticas Especiales  
C/ Priego de Córdoba. núm. 4  
14013 CÓRDOBA

Introducción.	3
2. Situación interdisciplinar.	4
2.1. Pedagogía, Ciencias de la Educación y Didáctica.	4
2.2. Definición de la Didáctica de las Ciencias Sociales.	6
3. Estructura interna.	6
3.1. El objeto epistemológico.	6
3.2. Elementos de la enseñanza de las Ciencias Sociales.	8
3.2.1. El contenido docente, o currículum.	8
3.2.2. El alumno en el proceso instructivo.	12
3.2.3. El papel del profesor en el aprendizaje.	18
3.2.4. El proceso interactivo de comunicación.	18
3.2.5. La institución escolar como espacio vital	21
3.3. Modelos didácticos:	22
3.3.1. Modelo clásico-tradicional.	22
3.3.2. Modelos sistémico-tecnológicos.	23
3.3.3. Modelos cualitativos.	24
3.4. Método científico e investigación didáctica.	26
3.4.1. El método científico.	26
3.4.2. Paradigmas de investigación didáctica.	33
4. Diseño curricular del Área.	36
4.1. El proyecto de Reforma del sistema educativo.	36
4.2. Formación del Profesorado y diseño curricular del Área.	37
5. Conclusiones.	40
6. Referencias bibliográficas.	44



## APROXIMACIÓN AL MARCO CONCEPTUAL DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

### 1.INTRODUCCIÓN.

En el campo de las Ciencias de la Educación, la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria (1983) ha introducido una significativa innovación: programar entre las nuevas áreas de conocimiento las Didácticas Especiales, definidas en el Catálogo de Áreas publicado por el Real Decreto 1888/1984.

Esta innovación supone romper la tradición pedagógica española de considerar la Didáctica como una disciplina general, al margen de las Ciencias Experimentales, Humanísticas y Sociales, o, en todo caso, como un simple epílogo de las mismas.

A los profesores adscritos a estas nuevas áreas, en nuestro caso la Didáctica de las Ciencias Sociales, nos corresponde la responsabilidad de promover la investigación y el desarrollo teórico y práctico, de este campo de conocimiento.

El objetivo de estas páginas, sin embargo, no tiene más pretensión que la de aportar algunas reflexiones generales al marco conceptual de nuestra disciplina, invitando al debate y a la discusión científica. A lo largo de las mismas, intentamos analizar la Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva sistemática que nos obliga a plantear, en primer lugar, cuál es su situación en el campo de las Ciencias de la Educación y qué relaciones interdisciplinarias mantiene con ellas, y, en segundo lugar, cuál es su estructura interna, definiendo los elementos de su objeto epistemológico y los paradigmas que actualmente orientan la investigación en este campo de conocimiento.

Utilizamos la expresión "marco conceptual", con la acepción que le da M. Bunge (1985), que distingue en todo campo de Investigación un marco material y un marco conceptual.

El primero está constituido por una comunidad de investigadores, la sociedad que la apoya (o al menos la tolera) y el dominio de objetos que estudian los investigadores.

El marco conceptual, en un campo epistémico dado, lo caracteriza como una séptupla que incluye:

- Concepción general o trasfondo filosófico
- Trasfondo formal (presuposiciones lógicas)
- Trasfondo específico (cuerpo de conocimientos tomado en préstamo)
- Fondo de conocimientos obtenidos previamente por miembros de la comunidad de investigadores
- Problemática (colección de problemas que puede investigarse)
- Objetivos o metas de la investigación
- Metódica o colección de métodos.



## 2. SITUACIÓN INTERDISCIPLINAR.

### 2.1. Pedagogía, Ciencias de la Educación y Didáctica.

Hasta finales del siglo XIX, la educación fue objeto de estudio de una sola ciencia: la Pedagogía. Pero, cuando el método experimental abordó el fenómeno educativo, se produjo una múltiple fragmentación del objeto y del método. El objeto se despiezó en tantos puntos de vista cuantas perspectivas de enfoque: biológico, psicológico, sociológico, económico, etc. Cada una de las cuales requirió una estrategia y tratamiento metodológico en relación con su naturaleza fenoménica; no será idéntico el método de la Sociología de la Educación, más observaciones y de campo, que el de la Psicología de la Educación, más experimental o clínico, que el de la Economía de la Educación, de carácter financiero y econométrico.

De esta forma, la Pedagogía pareció disolverse en una serie de Ciencias de la Educación, que la van dejando vacía de contenido. A la Pedagogía le ha sucedido en el siglo XX, lo que a la ciencia en general, desde Grecia hasta nuestros días: una progresiva división en ramas y una creciente especialización.

Otra cuestión del problema, es si la Pedagogía, no obstante, sigue siendo un todo doctrinal y sus diferentes disciplinas salen de un tronco común, aún diferenciado; o, si se trata de un término convencional que agrupa tratados de distinta naturaleza. Sobre estos asuntos no hay unanimidad de criterio en la doctrina. Ferrández y Sarramona (1978) sistematizan cuatro interpretaciones:

1ª Los partidarios de una sola ciencia de la educación, con la que todas las demás guardarían una relación de dependencia, y que se llamarían "Ciencias Pedagógicas".

2ª Varias "Ciencias de la Educación", no independientes de la Pedagogía, que mantendría una cierta primacía "inter pares" respecto de las demás.

3ª Varias "Ciencias de la Educación", que no tienen más relación que la de tener el mismo objeto, puesto que el enfoque metodológico y la perspectiva de su objeto les confiere un carácter específico.

4ª Cualquier ciencia relacionada directa o indirectamente con la educación, aunque su objeto epistemológico no sea específicamente la educación, debe ser considerada como ciencia de la educación.

Tampoco hay unanimidad de criterio a la hora de establecer el "orden pedagógico", que puede ser orientado según diferentes criterios taxonómicos

Nassif (1958) utiliza el criterio de distinguir entre teoría y práctica, proponiendo una Pedagogía Teórica y una Pedagogía Tecnológica. En el ámbito de la primera, clasifica la Filosofía de la Educación y la Ciencia de la Educación. En la segunda, sitúa a la Metodología y a la Organización educativa. García Hoz (1960) partiendo de la consideración sintética o analítica de la educación, distingue una Pedagogía General y una Pedagogía Diferencial. Ferrández y



Sarramona (1978) clasifican a las Ciencias de la Educación en cinco ramas: Ciencias Teleológicas (Teología y Filosofía de la Educación), Ilustrativas (Historia de la Educación y Educación Comparada), Condicionantes (Personales: Biología y Psicología de la Educación, y Sociales: Economía y Sociología de la Educación), Normativas (Pedagogía General y Diferencial) y Aplicativas (Didáctica, Organización Escolar y Orientación Educativa).

Atendiendo al propio desarrollo epistemológico de la Pedagogía, otro criterio muy generalizado (O. Saenz, 1986) es el de diferenciar dos grupos de disciplinas: las Ciencias Pedagógicas y las Ciencias de la Educación.

1ª Las Ciencias Pedagógicas serían el resultado del propio crecimiento interno de la Pedagogía. De tal forma que los conocimientos generados sobre cierta clase de problemas hacen deseable separarlos funcionalmente del resto y convertirlos en un campo particular de investigación, bien por el cuerpo temático del que se ocupan: enseñanza-aprendizaje, instituciones educativas, orientación escolar, educación diferenciada, etc.; bien por la metodología que emplean: historia de la educación, pedagogía experimental, pedagogía comparada, etc. Las citadas materias dan cuerpo a un conjunto de disciplinas especializadas, relativamente autónomas, pero dependientes estructuralmente de la Pedagogía.

2ª Las Ciencias de la Educación surgen de la proyección de de otras áreas científicas sobre el hecho educativo que, al aplicarle sus propios esquemas metodológicos, producen a su vez nuevos cuerpos especializados de investigación. Este se estima que sería el origen de la Sociología de la Educación y Economía de la Educación. Epistemológicamente no son, Pedagogía, sino ciencias aplicadas a la educación. Tradicionalmente, se les llamaba "auxiliares", porque no eran propiamente pedagógicas, sino herramientas científicas de análisis. Estas ciencias se consideran mucho más independientes respecto del "corpus pedagogicum" que las que han surgido por el desarrollo intrínseco de la Pedagogía.

Frente a la pluralidad de interpretaciones en torno a la Pedagogía, en lo que sí hay unanimidad de criterios es en considerar a la Didáctica como responsable de la acción dentro del proceso "enseñanza-aprendizaje". La Didáctica es concebida como teoría y práctica del proceso instructivo, estimándose que su objeto es el conocimiento científico del proceso de enseñanza-aprendizaje para elaborar teorías práctico-normativas y decicionales, que expliquen la realidad de enseñar y aprender en el marco de la institución escolar con la finalidad de mejorar la calidad de la educación.

La Didáctica aparece así como una ciencia práctica, a medio camino entre la especulación la aplicación, entre, la teoría y la práctica, lo que ha permitido a un amplio sector de la doctrina considerarla como Ciencia Tecnológica, expresión justificada si consideramos la Tecnología como resolutora de problemas reales mediante estrategias elaboradas científicamente. (Bunge, 1983).





Cuando se constata que la "práctica de enseñanza más extendida está fuertemente dominada por una rutina que va acrisolando los usos fundamentales en unos "saberes prácticos" tradicionales, reflejo de teorías caducadas históricamente, pero que gobiernan el conocimiento empírico, vulgar y acientífico sobre la actividad de la enseñanza" -según palabras de Gimeno (1985,16)"Se advierte la necesidad de concebir tecnológicamente la acción educativa, puesto que es necesario dictaminar sobre la racionalidad de los objetivos a conseguir, sobre la eficacia de la acción, sobre la temporalidad de tal acción y sobre su rentabilidad". (Sarramona 1986).

## 2.2. Definición de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

El campo científico de la Didáctica puede matizarse estableciéndose la diferenciación entre Didáctica General y Didácticas Especiales. La primera estudia el fenómeno de la enseñanza de un modo general, sin descender a especificar las variaciones que se dan de unas materias a otras. Considera la enseñanza como un fenómeno unitario, estudiándola en sus condiciones más generales, a fin de elaborar teorías, conceptos, métodos y técnicas aplicables a todas las materias para dar 'mayor eficiencia a lo que se enseña.

Las Didácticas Especiales, por su parte, elaboran los principios y normas válidas para cada sector del saber objeto de la enseñanza, estudiando la aplicación de los principios de la Didáctica General en el campo de la enseñanza de cada disciplina concreta. Cuando la Didáctica se aplica a la enseñanza de una materia concreta, en nuestro caso las Ciencias Sociales, la situación cambia y en la dinámica de interacción toman importancia los contenidos y las técnicas que van a ser enseñadas.

En este sentido, podríamos definir la Didáctica de las Ciencias Sociales como la disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia y los medios, técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado.

De lo expuesto, se desprende que la Didáctica de las Ciencias Sociales, además de hacer suyos los paradigmas que constituyen la razón de ser de la Didáctica General, debe trabajar en estrecha relación con las disciplinas sociales que constituyen de forma más significativa, el contenido de su curriculum: Geografía, Historia, Demografía, Economía, Sociología, Ciencia Política y Antropología.

## 3. ESTRUCTURA INTERNA.

### 3.1. El objetivo epistemológico

La diferencia básica que la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene con respecto a las restantes Ciencias de la Educación es su objeto epistemológico: la enseñanza del contenido propio de las disciplinas sociales.



Entendiendo por contenido) no sólo el conjunto ordenado de conceptos científicos que organizan nuestra experiencia y el modo de validar y legitimar el conocimiento producido; sino) también, el desarrollo de capacidades operativas y estrategias de pensamiento y solución de problemas

Este objeto presenta las siguientes características:

#### 1. Complejidad.

La enseñanza de las Ciencias Sociales es un sistema complejo con un conjunto de elementos en interacción: elementos personales (profesor y estudiantes), materiales (recursos e instalaciones) y funcionales (programas de contenidos, métodos, instituciones). Esta situación tiene consecuencias tanto conceptuales como metodológicas, porque en tanto que cada elemento forma parte de la totalidad, también participa de las propiedades emergentes de la misma totalidad, que son más y distintas a la suma de sus componentes; y en segundo lugar, porque cualquier elemento didáctico: profesor, estudiantes, programa, método de enseñanza, relaciones interpersonales en el aula, etc., no es aislable de la totalidad que configura el conjunto, so pena de descontextuarlo y desnaturalizarlo. La consecuencia metodológica es que la enseñanza no es reconstruible a partir de sus componentes aislados, por lo que ha de analizarse de forma global e interactiva.

De otra parte, la enseñanza de las Ciencias Sociales, como cualquier otro tipo de enseñanza, está relacionada con otros sistemas, singularmente con el sistema educativo, social y cultural. En este sentido, cuando se elaboran directrices o se discuten los fines, los métodos o los medios subyacen no sólo diferentes perspectivas pedagógicas, implicaciones sociales y anticipaciones del futuro, sino al mismo tiempo, de manera reflexiva o implícita, ideas determinadas sobre el sentido de la vida humana y sobre la relación entre individuo y sociedad.

#### 2. Regulación.

La enseñanza es un fenómeno factual y por lo tanto observable, susceptible de establecer conexiones entre circunstancias y resultados, y de producirse de acuerdo con ciertas pautas de regularidad, que pueden ser descritas. Lo mismo le ocurre al fenómeno físico, pero con una gran diferencia en cuanto a la construcción de su explicación teórica. Mientras que el objeto natural no crea la ley, y de algún modo ley y fenómeno son independientes, la conducta humana sí es responsable de que la regla se cumpla, no es ciega a la ley.

#### 3. Intencionalidad.

Analizar la enseñanza como un fenómeno que acontece exclusivamente en la conducta externa es cerrar los ojos a la evidencia de que la conducta humana es propositiva y que responde a ciertas agencias no observables.

#### 4. Subjetividad.



Unos de los valores más preciados del método empírico-positivo es el distanciamiento entre el observador y el objeto observado, lo que garantiza la objetividad del análisis. Hoy está perfectamente demostrada no sólo la incapacidad del observador para sustraerse a la propia situación experimental; sino, más aún, como el observador modifica de algún modo el objeto observado.

Toda teoría construida desde la posición de un observador que es parte del mismo fenómeno analizado, requeriría una metateoría en la que el nuevo científico también estaría comprometido, y así sucesivamente en una cadena regresiva que no puede desprenderse de la subjetividad. Lo que proporciona un mentís rotundo al enfoque empírico-positivo en la investigación didáctica. La enseñanza reclama, por consiguiente, una metodología científica y una construcción epistemológica congruente con un objeto que se muestra irreductible a este tipo de análisis.

### 3.2. Elementos de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Refiriéndose a la Didáctica General, Kopp, (1967) ha señalado que esta ciencia ha superado el enfoque tradicional de orientarla como teoría del contenido de la enseñanza o como teoría del método de enseñar, indicando los elementos siguientes como integradores de una concepción superadora:

1. El contenido docente, o currículum.
2. El alumno en el proceso instructivo.
3. El papel del profesor en el aprendizaje.
4. El proceso interactivo de comunicación.
5. La institución escolar como espacio vital.

#### 3.2.1. El contenido docente, o currículum.

El contenido de la enseñanza gira en torno a tres núcleos básicos:

- Qué enseñar/aprender.
- Cómo enseñar/aprender.
- Cuándo enseñar/aprender.

En principio parece sencillo identificar el currículum con un programa estructurado de contenidos disciplinares y métodos, técnicas y recursos de enseñanza. Debería, por tanto, abarcar los problemas referentes a la elección, organización y presentación de los contenidos de los programas escolares. Sin embargo, una aproximación más rigurosa al qué y el cómo de la enseñanza nos pone de manifiesto que nos son cuestiones aislables del quién aprende, dónde y para qué. Kliebard (1978) plantea la necesidad de considerar como un factor de primer orden que influye en la selección y organización de los contenidos, las características



socioculturales y los procesos psíquicos de los alumnos. Lawn y Banton (1980), por su parte, destacan el importante papel que juega el contexto social, cultural y político en la configuración de los programas de enseñanza.

Gimeno Sacristán y A. Pérez (1.983) han agrupado las diversas definiciones del concepto del currículum y los supuestos que apoyan cada una de estas perspectivas en cinco grupos de relativa homogeneidad:

1. El currículum como estructura organizada de conocimientos.
2. El currículum como sistema tecnológico de producción.
3. El currículum como plan de instrucción.
4. El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje.
5. El currículum como solución de problemas.

El papel que desempeña la epistemología de las Ciencias Sociales y sus actuales paradigmas: neopositivismo, humanismo experiencial y neomarxismo crítico o radical es diferente en cada uno de los modelos o grupos curriculares que hemos señalado. P. Benejam (1.987) propone incluso invertir la relación, sosteniendo la hipótesis de que cada paradigma de la ciencia ha derivado una propuesta didáctica y observa una clara correspondencia entre los modelos curriculares y los paradigmas que rigen las grandes orientaciones del pensamiento científico.

#### 1. El currículum como estructura organizada de conocimientos.

Dentro de esta perspectiva se incluyen las concepciones del currículum que enfatizan la función transmisora de conocimientos en la enseñanza escolar. El currículum es concebido como un curso de estudio, como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela.

Dentro de este enfoque que podríamos calificar de positivista-racionalista, pueden diferenciarse tres posiciones:

-El esencialismo: Concibe el currículum como un programa de conocimientos verdaderos y válidos, esenciales, que se transmiten para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia. El concepto de disciplina formal y la creencia en el valor intrínseco y perenne del conocimiento son los pilares de este enfoque del currículum como programa estable de contenidos.

-La concepción disciplinar del conocimiento científico. Este enfoque se desarrolla en la década 1960-1970, por Phenix (1962), Schwab(1964), Ford y Pugno (1964), Bentley (1970), etc., estimando que el conocimiento científico es el conocimiento que merece ser transmitido académicamente en la escuela. Es un conocimiento disciplinado por cuanto se estructura lógicamente en cuerpos organizados de conceptos y principios, y requiere para su desarrollo y crecimiento la utilización de métodos disciplinados de investigación



y contrastación. El currículum, por tanto, es la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas.

-El desarrollo de modos de pensamiento. Esta posición es defendida por Belth (1965), concibiendo el currículum como un proyecto orientado a desarrollar modos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y la experiencia del hombre.

Se basa en los postulados de Dewey para quien aprender es aprender a pensar, por lo que para provocar el pensamiento reflexivo integra en el currículum contenidos y procesos, de conceptos y métodos.

## 2. El currículum como sistema tecnológico de producción.

Esta perspectiva se inscribe en el paradigma neopositivista y en la concepción tecnológica de la educación, considerándose el currículum como una declaración estructurada de objetivos de aprendizaje, expresados a nivel de comportamientos específicos. Como afirman Callahan (1962), Mager (1974) y Estarellas (1972) el resultado o producto del sistema educativo es la preparación para realizar actividades profesionales o sociales. Como en cualquier sistema de producción, la eficacia requiere el análisis de dichas actividades complejas en tareas específicas y en competencias concretas que puedan ser producidas en el sistema. El currículum, por tanto, es el diseño estructurado de los resultados pretendidos, definidos en comportamientos específicos.

## 3. El currículum como plan de instrucción.

Esta definición es defendida por Taba (1974), MacDonald (1966) y Beauchamp (1975) que definen el currículum como un documento que planifica el aprendizaje, estableciendo una distinción clara entre los objetivos de aprendizaje del currículum y los procesos de instrucción a través de los cuales dicho plan se actualiza.

El currículum, como plan de instrucción, incluye un amplio repertorio de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. El currículum supone la planificación racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones, estableciendo la instrucción concreta en cada caso singular. La derivación neopositiva de este enfoque es, también, evidente.

## 4. El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje.

Esta concepción responde al paradigma humanista o hermenéutico que critica la racionalidad técnica y propone una teoría crítica de la sociedad, inspirándose en corrientes de pensamiento como la fenomenología, el existencialismo y la psicología de la Gestalt, que conciben el mundo como expresión de la experiencia humana.

Esta posición define el currículum como el conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela. Foshay (1962), Oliver (1965) y Wheeler (1976) definen al currículum como todo aquello que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Mackenzie (1964), por su parte, define el currículum como los



intercambios de los alumnos con los diferentes aspectos del medio planificados bajo la dirección de la escuela.

Eissner (1979) desarrolla una concepción más dinámica proponiendo que si el análisis abarca todo lo que el niño aprende en la escuela es necesario estudiar dentro del currículum aquellos aspectos y fenómenos educativos que se producen en la escuela y que, aunque no fueron previa y explícitamente planificados, ejercen una influencia decisiva en el aprendizaje del alumno, distinguiendo tres tipos de currículum: el currículum explícito, el currículum oculto y el currículum ausente.

Desde esta perspectiva, es congruente la definición de Doll (1978) que estima el currículum como "el contenido y los procesos formales e informales mediante los cuales el alumno adquiere conocimientos y comprensión, desarrollando capacidades y modificando actitudes, apreciaciones y valores bajo el auspicio de la escuela".

##### 5. El currículum como solución de problemas.

Esta concepción es la más reciente y pone las bases para un cambio radical del concepto de currículum, centrado principalmente en el análisis de la práctica y en la orientación de la teoría del currículum a la solución de problemas. Huebner (1976), Eissner (1979) Stenhouse (1975), Reid (1979) y Pinar (1975) son los representantes más destacados en esta corriente que enfatiza la necesidad de integrar contenidos y métodos, procesos y productos, conocimientos y estrategias metodológicas en un estudio unitario y flexible. Desde esta perspectiva, Stenhouse (1975) define el currículum como "una especificación para comunicar las características y principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que se encuentre abierta a escrutinio crítico y se muestre susceptible de traslación a la práctica.

Deberá, por tanto, proporcionar, directa o indirectamente, bases para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo.

De lo expuesto, se deduce que la problemática del currículum es un tema central en el campo de la Didáctica al relacionar la teoría y la práctica, buscando una coherencia interna entre todos los elementos que interaccionadamente intervienen en el proceso instructivo.

P.Benejam (1987), siguiendo las tesis planteadas por Kliebard (1977), considera, a modo de conclusión, que en el diseño curricular se debe dar una respuesta clara a las siguientes cuestiones:

-En primer lugar, qué debemos enseñar. Para ello no basta un enunciado de temas o tópicos, por lo que es preciso justificar por qué proponemos un tema o experiencia en lugar de otro y por qué seguimos un orden en lugar de otro.

-En segundo lugar, hay que definir el sujeto del aprendizaje. Hay que saber a quién se enseña, y tener en cuenta su desarrollo intelectual, capacidades y características socioculturales.



-En tercer lugar, hay que definir el plan de acción, qué reglas y estrategias deben guiar la enseñanza de lo seleccionado, porque la manera de enseñar influye claramente en cómo se aprende y en los resultados que se obtienen.

-Finalmente: hay que resolver la temporalización y el cómo se interrelacionan los componentes del currículum para formar un todo coherente.

### 3.2.2. El alumno en el proceso instructivo

En la Didáctica tradicional el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en una actividad fundamental: la explicación del profesor. Sin un profesor que explique no se comprende que pueda haber actividad escolar. Al alumno corresponde realizar tres actividades básicas: comprender los contenidos transmitidos por el profesor, memorizarlos y, llegado el momento, repetirlos lo más fielmente posible.

El giro copernicano de la Escuela Nueva consistió precisamente en el descubrimiento del discente, como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, defendiendo la individualidad, el aprendizaje mediante la participación activa y la inserción del alumno en la vida social, democrática, del aula.

El descubrimiento del alumno llevó a buscar una fundamentación biológica, psicológica y sociológica a la actividad didáctica.

El aprendizaje no es, en sentido estricto, un contenido de la Didáctica, sino de la Psicología. Las teorías que explican cómo aprenden los seres humanos son elementos que fundamentan científicamente cualquier teoría sobre la enseñanza, pero que no constituyen el contenido de la Didáctica. Lo mismo puede decirse del estudio de las instituciones escolares y de la sociedad, como marco en el que tiene lugar la enseñanza; sin embargo, son elementos imprescindibles a considerar en la planificación del currículum.

Esta clarificación es básica desde el punto de vista epistemológico para deslindar campos científicos y mostrar las vías de colaboración entre psicología, la sociología y la didáctica.

Centrándonos en la Psicología, aparecen dos aspectos de interés fundamental para la Didáctica: la teoría del aprendizaje y la teoría del desarrollo, así como la interrelación entre ambas. Un tercer aspecto, de especial repercusión para la Didáctica de las Ciencias Sociales, son aquellas aportaciones que se refieren a los procesos de aprendizaje de los conceptos o nociones más utilizados en nuestra área: los espaciales, los temporales y los que) genéricamente, podríamos denominar sociales (J. de Prado, 1986).

Considerando el valor de una teoría del aprendizaje dentro de una teoría didáctica, Gimeno Sacristán (1985) pone de manifiesto que la teoría didáctica pretende "gobernar el aprendizaje", la teoría psicológica dice "qué es el aprendizaje".

La teoría y la práctica de la enseñanza se dirigen a la consecución de unos objetivos, que representan un cambio en el sujeto en la dirección marcada por los objetivos. Lograr los



objetivos es haber realizado un aprendizaje, un tipo o varios tipos de aprendizaje. En tanto que en los objetivos se expresan aprendizajes deseables, la teoría del aprendizaje ofrece una importante ayuda a la teoría de la enseñanza.

La distinción de tipos de aprendizaje ha servido para taxonomizar los objetivos de la educación dando conciencia de la multiplicidad de campos que debe cubrir la educación. El problema - como apunta Gimeno Sacristán- reside en que son múltiples las explicaciones teóricas del aprendizaje y distintas entre sí, y si, por principio, se admite que no existe ninguna teoría que pueda explicar todos los aspectos de una misma realidad porque todas son parte selectiva de esa realidad, habrá que concluir que toda teoría del aprendizaje tiene algo que aportar y debe ser considerada por la Didáctica.

En los últimos años, en España ha predominado en la enseñanza lo que podíamos denominar el modelo cuantitativo-tecnológico basado en las teorías conductistas del aprendizaje o teorías del condicionamiento operante (Skinner, B. 1976). Desde nuestro punto de vista, es mucho más fructífera para la enseñanza la aportación de las llamadas teorías cognitivistas del aprendizaje, cuya idea nuclear es el constructivismo que explica que conocer no es interiorizar la realidad tal como nos viene dada, sino elaborar una realidad propia, autoestructurada, a partir de los elementos que nos proporciona el medio (C. Coll, 1.983). La psicología cognitiva considera que el aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna de modelos o reglas de representación. Esta idea básica es compartida por diferentes posiciones como la psicología genética piagetiana, el aprendizaje significativo que postula Ausubel (1973), o las tesis de autores como Vigotsky (1979), Bruner (1980) o Wallon (1980).

Refiriéndonos a la teoría psicológica del desarrollo hay que resaltar que en ocasiones resulta difícil distinguir entre aprendizaje y desarrollo, puesto que éste es concebido como un proceso continuo de aprendizaje que pasa por una serie de etapas, caracterizadas por las posibilidades del aprendizaje según las estructuras mentales que como resultado del mismo se van configurando. Cuando el aprendizaje se concibe como una interacción dialéctica entre el individuo y el medio, el desarrollo será la pauta diacrónica que muestra ese proceso.

Al considerar la enseñanza como una estrategia dirigida a estimular el proceso de aprendizaje, Gimeno Sacristán (1985) plantea una serie de cuestiones que están en la base de importantes discusiones científicas: "¿Está condicionado el sujeto que aprende en un momento determinado por una serie de peculiaridades estructurales y de funcionamiento propios del estado evolutivo por el que pasa en ese momento? ¿En qué medida la educación debe someterse a las peculiaridades de esos estadios? ¿La educación se adapta a ellos o se programa para superarlos? En este último caso, ¿hasta dónde puede modificar un planteamiento educativo las pautas del desarrollo, sus fases, momentos, dinámica funcional, etc.?"

El uso de la teoría genética, como marco de referencia para establecer los objetivos educativos, ha hecho tomar conciencia de la necesidad de vincular los aprendizajes escolares y los procesos de desarrollo, y la estrecha relación existente entre ambos. La teoría genética





muestra que el desarrollo consiste en la construcción de estructuras intelectuales progresivamente más equilibradas; es decir, que permiten un mayor grado de adaptación de la persona al medio físico y social mediante una serie de intercambios múltiples y variados con el mismo. Sin embargo, la propuesta de erigir el desarrollo, y más concretamente el desarrollo operativo, en objetivo último de los aprendizajes escolares ha sido objeto de duras críticas, recientemente: la primera, porque relativiza los contenidos científicos, que solo son de interés en la medida que contribuyen o no a favorecer el desarrollo operatorio; la segunda, porque esta manera de proceder equivale a no tener en cuenta la naturaleza esencialmente social del fenómeno educativo.

La psicología genética ha estudiado la génesis y evolución de las nociones básicas del pensamiento científico, proporcionando un modelo del desarrollo de la competencia intelectual en términos de capacidad operatoria: cada una de las etapas o estudios de evolución del desarrollo intelectual (inteligencia intuitiva, lógico-concreta, lógica-formal) se caracteriza por una determinada capacidad operatoria. La objeción fundamental que puede formularse a este planteamiento es que resulta muy dudosa la legitimidad de reducir el aprendizaje escolar al aprendizaje operatorio. Es evidente que resulta útil conocer las limitaciones del desarrollo cognitivo a la hora de seleccionar los contenidos, pero tampoco puede olvidarse que el desarrollo cognitivo no se produce al margen del medio socio-cultural, sino más bien influido por él (Duckworth, 1981).

A diferencia de Piaget, Wallon (1980) aborda al niño en su globalidad como sistema biológico, social, psicológico, en el que todas las actividades le son indispensables y reciben su significado del conjunto. En cada edad, predomina una de ellas sobre las demás. Cualquier hecho por tanto, debe ser observado utilizando el mayor número de sistemas para individualizarlo y explicarlo. Para este autor, la concepción del hombre o es posible si n referencia al medio material, social y cultural. Por ello, si bien es cierto que de un niño a otro existen una serie de constantes evolutivas, cada uno elabora dicha secuencia de forma particular debido en parte a las condiciones particulares de ese medio y a la propia experiencia del niño, resultante de su interacción particular con el mismo.

Bruner (1980), por su parte, insiste igualmente en la importancia de la escuela y el entorno cultural en el desarrollo cognitivo del niño, señalando que la madurez puede ser promovida y hasta acelerada, y que cualquier ciencia puede introducirse a cualquier edad, si de disponen los mecanismos de aprendizaje adecuados.

Sin menospreciar el papel fundamental que tiene la actividad del niño en el desarrollo de sus procesos de pensamiento, Vigotsky, (1977), nos llama la atención sobre la gran importancia que tiene el aprendizaje y la internalización del lenguaje en ese proceso, como poderoso sistema simbólico que guía e impulsa el desarrollo intelectual del niño. Ahora bien, este papel dirigente y ordenador de la palabra, adquiere un carácter mucho más marcado en el aprendizaje de los conceptos científicos, que no se llegan a construir de una forma más o menos espontánea, fruto sólo de la experiencia y de la interacción social, sino que se



desarrollan gracias a la instrucción, que proporciona a través de la ciencia sistemas de ordenación de la experiencia, que el alumno por si solo nunca llegaría a inventar.

Dos ideas importantes podemos extraer de las tesis de Vigotsky: en primer lugar, que las estrategias didácticas basadas en el descubrimiento o investigación por parte de los alumnos son necesarias, pero insuficientes en la enseñanza de las Ciencias Sociales, por lo que deben ir acompañadas de estrategias que apunten a la construcción conceptual; en segundo lugar, que es fundamental en la enseñanza de los conceptos propios de las Ciencias Sociales partir de las asunciones o preconcepciones que el alumno ha adquirido en su experiencia cotidiana.

La aportación de Ausubel (1976) refuerza las tesis de Vigotsky y permite extraer conclusiones prácticas. Ausubel realiza una reformulación de las relaciones entre la actividad constructiva del alumno y el conjunto de condiciones que aporta el medio educativo. Ambos aspectos desempeñan un papel irrenunciable en la enseñanza, que no puede reducirse ni a una transmisión de cuerpos de conocimiento ya acabados para su mera repetición, ni a una actividad individual y espontánea de descubrimiento de nuevos saberes.

La integración de ambas estrategias es concretada por Ausubel recurriendo al concepto de "aprendizaje receptivo-significativo". En el trabajo de Ausubel están claramente discriminados los procesos de aprendizaje (memorístico versus significativo) y las estrategias de enseñanza (receptiva versus por descubrimiento). Su mayor virtud estriba quizá en haber mostrado que es posible utilizar una estrategia de enseñanza receptiva con cuerpos de conocimiento explícitamente organizados, sin que por ello el alumno se vea obligado a realizar un aprendizaje memorístico, sino que pueda llegar a dotar a esos materiales de un significado propio, fruto de su integración en la estructura cognitiva preexistente (Novak, 1982)

Respecto a las aportaciones que afectan a los procesos de aprendizaje de los conceptos espaciales, temporales y sociales, se han producido notables avances partiendo en la mayor parte de los casos de las investigaciones pioneras de Piaget y sus colaboradores (1. 977).

Indudablemente, los mayores avances se han producido en lo que se refiere al conocimiento de la evolución de los conceptos espaciales y la representación espacial en los niños. Los trabajos de Hannoun (1977) y Holloway (1982) son fundamentales para el aprendizaje de conceptos científicos y técnicas gráficas de representación espacial utilizadas por la Geografía.

El conocimiento actual de la evolución de los conceptos temporales en los niños es bastante más impreciso que en el caso de las nociones espaciales, aunque empiezan a ser frecuentes los trabajos experimentales en este sentido.

Las nociones temporales son objeto de una lenta construcción en la que participan la madurez intelectual del sujeto, las experiencias cotidianas y la formación escolar. Comprender un fenómeno social significa, también) saber cuándo sucedió, pero el niño antes de ser capaz de abordar el tiempo de los acontecimientos históricos domina su tiempo personal, el de los acontecimientos de su vida. A pesar de las diferencias entre ambos tipos de tiempo, existen notables paralelismos e interacciones entre la construcción conceptual de tiempo personal y la



del tiempo histórico. Ambos tiempos se dividen en pasado, presente y futuro, y recurren a métodos matemáticos de medida; en ambos, lo que acontece en su transcurso produce cambios. Parece, por consiguiente, obvio que el tiempo histórico "se asienta sobre las ideas y nociones temporales alcanzadas previamente por el niño en el dominio personal", (Jl. Pozo, 1985).

La comprensión del tiempo requiere el dominio de múltiples conceptos y sistemas, que se desarrollan en interacción. Podemos señalar dos ideas fundamentales:

1ª. El tiempo es una abstracción y, como tal, no puede experimentarse de un modo directo sino de forma meramente subjetiva y, por tanto, discontinua. De ahí que las estimaciones de los niños carentes de la capacidad de abstracción y del rigor numérico necesario, se basen fundamentalmente en las acciones o hechos que tienen lugar durante el periodo estimado.

2ª Solo es posible alcanzar una concepción continua y objetiva del tiempo empleando unos bienes culturales que son los sistemas convencionales de medición del tiempo. Así los problemas temporales se convierten, también, en problemas matemáticos.

En relación con la comprensión infantil de los conceptos sociales es necesario manifestar que recientemente se están produciendo trabajos de investigación que tienen gran interés en nuestro campo. El tema de cómo se representa el niño la sociedad en que vive, de cómo comprende la realidad social, es de gran importancia tanto desde el punto de vista psicológico como didáctico. Las ideas que los niños forman sobre su país, sobre el funcionamiento del sistema económico, sobre el funcionamiento del sistema político, como conciben la familia, la nación o el Estado, tienen gran Interés en relación con la conducta social como ciudadanos que va a estar determinada, en buena medida por las ideas que han construido sobre la sociedad en que viven.

Diversos enfoques psicológicos, especialmente el llamado del "aprendizaje social", conciben el proceso de socialización como algo pasivo en el que el niño se limita a recibir las influencias del medio exterior. Se piensa que las nociones del niño sobre la sociedad en que vive son un reflejo de las ideas de los adultos más directamente en contacto con él y de los medios de comunicación social. Sin embargo, los autores que parten del enfoque cognitivo-estructural subrayan el carácter interactivo del proceso de construcción de la representación social por parte del niño: el niño va recibiendo información, comprendiendo la realidad social y actuando en ella, pero al mismo tiempo esa realidad transmite información al niño sobre la conducta que espera, las respuestas afectivas o comunicativas que suscita, las normas que deben ser respetadas. De la misma forma que el sujeto construye su representación del mundo físico - dice J. Delval (1981)"construye su representación del mundo social para llegar a ser un adulto en una sociedad determinada y forma una imagen de esa sociedad, conceptualizándola de una manera determinada".

Por otra parte, esa conceptualización está en estrecha relación con el grado de desarrollo intelectual del sujeto y por esto las ideas del niño sobre la sociedad siguen una serie de etapas,



cuyo orden está determinado por la amplitud de la información que es capaz de manejar. Existe, pues, una relación estrecha entre desarrollo cognitivo, adquisición de conocimientos y desarrollo del conocimiento social.

En la evolución de los conocimientos sociales, parece que pueden distinguirse, al menos, tres niveles. En un primer nivel, los elementos sociales aparecen aislados y tienen rasgos perceptivos muy evidentes. En un segundo nivel, se empiezan a construir sistemas que organizan conjunto de hechos, pero permanecen limitados y pueden coexistir sistemas independientes. Finalmente, en un tercer nivel, la sociedad se concibe como sistemas múltiples que están en interacción y lo que sucede en uno de ellos tiene repercusiones sobre los demás. Este tercer estudio viene a coincidir con el periodo del pensamiento formal.

"Una de las características más llamativas de la representación infantil del mundo social - escribe J. Delval (1983)- es que éste se concibe como algo estático en donde el cambio histórico se entiende con grandes dificultades y sólo muy tardíamente. El niño está muy centrado sobre la realidad que le rodea y tiene grandes dificultades para efectuar una descentración. Por otra parte, parece que el orden social es heterónomo, es decir, que las normas vienen generalmente de fuera: aunque los individuos se pusieran de acuerdo no podrían cambiar la sociedad. Es el reverso de la medalla del "Contrato social" de Rousseau".

Las razones que explican las dificultades infantiles en la comprensión de los fenómenos sociales podemos agruparlas en cuatro tipos:

1. El objeto de las 'Ciencias Sociales es el hombre como ser colectivo y sus conductas, y siempre resulta mucho más complejo tomar conciencia de las conductas sociales, que del mundo físico.
2. Los conceptos empleados por las Ciencias Sociales son de gran complejidad y abstracción, frecuentemente imprecisos, y por tanto difíciles de estudiar experimentalmente.
3. El niño ocupa un papel marginal dentro de la sociedad, en la que es un sujeto fundamentalmente pasivo, por lo que su práctica social es casi nula, al no participar en los procesos de producción y distribución de bienes, ni en la praxis política o sindical.
9. El egocentrismo típico del desarrollo infantil constituye un obstáculo para la comprensión de las nociones sociales, al acentuar la dificultad para entender las motivaciones ajenas y, por tanto, las relaciones e instituciones sociales.

En los últimos años, los estudios sobre el desarrollo del conocimiento social infantil han experimentado un notable auge. Gran parte de los estudios realizados tienen su punto de partida en los primitivos trabajos de Piaget y la metodología utilizada ha sido normalmente la entrevista clínica, de acuerdo con los cánones propios de la Escuela de Ginebra.

Los estudios que se han realizado han abordado temas muy diversos: el concepto de dinero, las relaciones económicas, las diferencias sociales, el concepto de nación y de familia, la



comprensión de la organización política, etc. Entre los autores que han marcado la pauta de este tipo de investigaciones hay que destacar a Furth (1980) y Turiel (1984); en España, es de obligada referencia J. Delval (1981 y 1983), M. Carretero (1983, 1985, 1987), J.I. Pozo (1983, 1985, 1986, 1987), M. Asensio (1987) y A. Marchesi (1984).

### 3.2.3. El papel del profesor en el aprendizaje.

Desde el movimiento de la Escuela Nueva, el papel del profesor ha pasado de único dispensador del saber a servir de guía, orientación y estímulo del trabajo de los alumnos, de enseñar a "enseñar a aprender".

Cousinet (1920) ya criticaba en su tiempo la relación de subordinación del que aprende respecto del que enseña; horarios, tipo de lección, contenidos, actividades, exámenes, etc., son medios en manos del profesor para confirmar esta relación de autoridad-superioridad. De ahí que el éxito escolar dependiera en buena medida de la capacidad que los alumnos tuvieran para adaptarse al profesor.

El concepto que hoy se tiene del aprendizaje está alejado de los modelos que enfatizan la actitud dirigista, receptiva y memorística, y muy cerca del concepto de "tarea productiva" fundada en el interés de los alumnos y en su esfuerzo creador, lo que genera un nuevo tipo de relación y la adopción de un estilo docente más modesto de cooperación y solidaridad con los alumnos, de enseñarles a trabajar con autonomía y a tomar decisiones por sí mismos. La intervención del docente es, por tanto, orientadora, dirige el aprendizaje, selecciona y ordena los contenidos, estimula el trabajo y asegura un desarrollo continuado en el proceso de aprender.

H. Nickel (1978) ha subrayado en relación con la afectividad del aprendizaje, que tanta importancia tiene la disposición activa de los alumnos, como la actitud abierta y comunicativa del profesor. Recoge los trabajos experimentales realizados por Lewis y Lippit que han demostrado que la conducta del profesor modifica decisivamente no sólo la conducta del grupo considerada como un todo, sí no también la conducta y las vivencias de sus distintos miembros.

### 3.2.4. El proceso interactivo de comunicación.

La enseñanza debe ser, también, analizada como un fenómeno relacional, pues se da una relación o interacción entre dos elementos fundamentales: profesor y alumnos. Cuando hablamos de relaciones interpersonales o interacción social hacemos referencia a la relación recíproca entre la conducta de dos o más individuos; este influjo recíproco provoca estímulos y reacciones mutuas entre individuos y grupos, y se manifiesta tangiblemente en las acciones externas y en los estados mentales. La interacción es, pues, un proceso de influencia recíproca y mutua dependencia, situación que se da plenamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El medio a través del cual se ejercita la interacción humana es la comunicación, que podemos definirla como un fenómeno de paso de información a través de mensajes significativos entre



elementos en interacción, que partiendo de algo en común y usando medios adecuados, alcanza el efecto de afectar dinámicamente sus respectivos estados de forma variable. (Mayor, 1977).

Los mecanismos de la comunicación entrañan dificultades y una gran complejidad. Esta complejidad nos llevará no solo al estudio del lenguaje, sino a otros mecanismos previos, como son la constitución del sujeto ante el objeto, la constitución del propio lenguaje, la percepción espacial y temporal de una situación, el comportamiento ante el mundo y ante los otros, etc. Aunque nos parece natural comunicarnos con otras personas: sin embargo, pronto entrevemos muchos imponderables: lo que se oculta y lo que no se puede expresar; lo que se revela y lo que se interpreta torcidamente, etc. El plano racional y emocional se interfieren constantemente; otras veces, se contraponen, se impone uno al otro, o se sustituyen recíprocamente.

Comunicar es, en primer lugar, transmitir una información; y en la comunicación interpersonal, se llama "emisor" al individuo que transmite el mensaje, y "destinatario" o "receptor" al individuo que recibe. Lo que se quiere transmitir hay que "codificarlo" o traducirlo en unos signos, el hombre codifica a través de su lenguaje verbal o no verbal. La codificación en signos o símbolos, debe tener el mismo código para el emisor que para el receptor. El envío de estos signos se hace a través de unos canales variados y adaptados al tipo de transmisión. Un órgano del receptor recibe este mensaje codificado, y luego tiene que descodificarlo para que se haga significativo para el propio destinatario. La transmisión puede ser perturbada por factores parásitos (interferencias) que se les denomina ruido, (Smith, 1966).

En la relación de comunicación entre dos o más personas, la comunicación no es sólo la transmisión (intencional o no) de informaciones destinada a introducir o influir en un individuo receptor, se produce también una acción sobre el sujeto receptor y un efecto retroactivo ("feed back") sobre la persona emisora, que es influida a su vez.

El lenguaje verbal es el instrumento más general empleado en el proceso de la comunicación interhumana. La hermenéutica moderna enfoca el estudio del lenguaje como expresión, alude a las actitudes del sujeto que se verbalizan cuando habla. De aquí que al estudiar el lenguaje no sólo haya que ocuparse de la síntesis o la gramática, sino los tipos de significado que el lenguaje maneja, la conexión entre ellos, sus interferencias, en definitiva, "la psicología de la situación del habla".

Castilla del Pino (1972) pone de manifiesto que es necesario "conectar el ámbito de la Semantología propiamente dicha, obtenido desde el análisis de la relación significante-significado, con el contexto social en el que esta relación, que compone el signo, opera con su real adecuación al contexto". El lenguaje es, ante todo, expresión, es decir, proyección del sujeto hablante. Los componentes significativos, expresivos y comunicativos del lenguaje no se pueden separar en el proceso de la comunicación humana. De ahí la importancia de la entonación, de las vocalizaciones paralingüísticas y de la cinesis.



Desde esta perspectiva de la teoría de la comunicación, es posible analizar los siguientes elementos y funciones de la comunicación didáctica, siguiendo el esquema de J. Sarramona (1983), que lo articula en los cuatro puntos siguientes:

1. Por parte del emisor-educador.
2. Por parte del receptor-educando.
3. Por parte del mensaje.
4. Por parte del canal.

1. Por parte del emisor-educador.

En la situación didáctica, es el docente 'el que codifica la información y la principal fuente de la comunicación, aunque, a veces, lo que hace es seleccionar de diversas fuentes aquella información que conviene comunicar. El profesor debe poseer ciertas condiciones para cumplir con eficacia su papel de emisor. Berlo (1960) señala las siguientes: 1ª Habilidad comunicativa, que se manifiesta en una adecuada codificación, empleando los lenguajes verbales (o escritos) o no verbales más acordes a las necesidades de los alumnos. 2ª Nivel de conocimientos, ya que obviamente éstos condicionan el mensaje; no se puede transmitir lo que no se conoce. 3ª Actitudes respecto a la comunicación. La aceptación y la satisfacción del profesor son elementos necesarios para una función docente eficaz. Ante las múltiples fuentes informativas, el profesor en la actualidad tiene que prestar más atención al proceso, que hacia los contenidos de la comunicación. 4ª Referencia al marco socio-cultural, ya que no es posible desvincular la enseñanza de los patrones vigentes en la sociedad, incluso aunque se tenga la intención de cambiarlos.

2. Por parte del receptor-educando.

Desde la perspectiva de la efectividad, el receptor es el eslabón más importante del proceso de comunicación. Las habilidades (dominio del lenguaje, saber leer, escuchar y pensar) y las actitudes positivas del receptor harán que la decodificación sea adecuada. Es necesario resaltar que no podemos reducir al receptor como equivalente al educando, ya que la comunicación didáctica es un proceso dinámico, y se da el fenómeno de feed-back por el que también el receptor-educando se convierte, al mismo tiempo, en emisor y codificador.

3. Por parte del mensaje.

Los conocimientos y los modelos de comportamiento que se pretende transmitir es el mensaje. Si nos concretamos a la situación escolar, el mensaje está condicionada por tres factores: el código, el contenido y la forma. La elección del código está en función del tipo de información que se debe transmitir. Evidentemente, se ha de partir de los códigos habituales



de los alumnos e ir procurando ir hacia códigos más complejos. El contenido depende de los objetivos educativos. Los contenidos han de estructurarse progresivamente según la capacidad e interés de los alumnos, sin olvidar que la cultura hay que conservarla; pero, también, la educación debe ser un factor de cambio en la sociedad. La forma no sólo depende del contenido y del código empleado, sino también de los fines y propósitos del profesor y de las características de los alumnos.

#### 4. Por parte del canal.

El canal es el medio de soporte del contenido del mensaje. Este puede ser transmitido a través de diversos medios, como son el libro, la radio, televisión, ordenadores, etc. Hay que separar tanto una actitud negativa ante estos avances tecnológicos, como una actitud fetichista. Debemos limitarnos a conocer bien las posibilidades técnicas de cada canal por uno u otro medio. Por ejemplo, si queremos transmitir el conocimiento de una situación concreta, una imagen puede ser lo más adecuado. Sin embargo, en el caso de contenidos abstractos, una palabra o una frase pueden sintetizar miles de imágenes.

En el esquema de la comunicación, aparece el "ruido" que se refiere a cualquier suceso que entra en los canales de comunicación e interfiere la recepción del mensaje. Hay ruidos externos. Pero hay otros ruidos "internos" que son más importantes: los efectos del cansancio, del sueño, del hambre, etc.

#### 3.2.5. La institución escolar como espacio vital.

La escuela como institución social representa, por una parte, un conjunto de normas, roles y pautas de comportamiento aceptadas por la sociedad para satisfacer las necesidades educativas de sus ciudadanos; por otra parte, y por extensión, designa una organización formal, de carácter público o semipúblico, compleja: instalaciones, planes de estudio, lección de profesores y alumnos, títulos académicos, etc.

La escuela tiene como función transmitir la cultura, pautas y normas sociales a las jóvenes generaciones para que éstas las asimilen y así se integren en la sociedad siendo personas útiles a la misma. La mayoría de las escuelas son institucionalizadas y dependen de los poderes públicos, de la administración y de los profesionales de la enseñanza, sin olvidar las influencias de los padres, alumnos y de la opinión pública. Así, el comportamiento de los principales actores del sistema escolar (profesores-alumnos) es el resultado de la interacción entre sus propios patrones individuales y el rol o papel que se les ha asignado en esta situación social compleja. La escuela y la clase son parte de una comunidad social y no unidades aisladas. De ahí la importancia que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje la consideración de este elemento contextual. La organización escolar tiene especial incidencia en las variables de tipo psicodidáctico (espacios, horarios, materiales ... ), en las personas, en las tareas y en los servicios.

M. A. Santos (1987) ha destacado que la organización escolar no es un elemento vicario del currículum, sino una de las dimensiones preponderantes que puede ser considerada como un





programa de investigación, "llama poderosamente la atención –dice- cómo la mayoría de los libros sobre desarrollo curricular apenas si contemplan la dimensión organizativa del centro escolar. Parece que cada aula se mueve en un vacío contextual exterior, cargándose de sentido la realidad únicamente cuando se atraviesa hacia adentro la puerta del aula".

### 3.3. Modelos didácticos:

Entendemos por modelo una representación conceptual y simbólica de la realidad, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, centrando la atención en lo que se considera importante (Bunge 1972)

El modelo didáctico -lo define Gimeno Sacristán (1985)- como "un recurso para el desarrollo técnico de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma, evitando que permanezca siendo una forma de hacer empírica y personal al margen de toda formalización científica".

Cada modelo didáctico toma opciones diversas en dimensiones relevantes de los elementos que integran la enseñanza de una disciplina.

Belth (1965) ha llevado a cabo un intento de formalización de experiencias educativas que llama "modelos educacionales", clasificándolos en: dialogístico, escolástico, naturalista y experimental. Gimeno Sacristán (1. 985) acertadamente opina que los modelos educacionales de Belth hay que considerarlos como estilos o métodos de educación y enseñanza para no confundirlos con los modelos como "recursos mediadores formalizantes". Clasifica, a continuación, los modelos didácticos en función de sus elementos y de las relaciones que se establecen entre los mismos, en los siguientes tipos: modelos formales, psicológicos, estructurales y procesuales. Exponiendo, después, una interesante síntesis para el diseño de un "modelo comprensivo", del que analiza pormenorizadamente sus elementos.

Desde un punto de vista funcional, nos vamos a limitar en este trabajo a examinar brevemente tres tipos de modelos que tienen una especial significación en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

#### 3.2.1. Modelo clásico-tradicional.

El modelo tradicional se basa en la consideración de que la misión fundamental de la enseñanza es la transmisión de conocimientos, entendidos como información. Los objetivos didácticos planteados como conductas alcanzables no existen propiamente para este modelo. Lo que el alumno debe alcanzar se reduce a memorizar contenidos que son concebidos como algo genérico, teórico, no explícito, establecido no en función de las necesidades de los alumnos, sino de las exigencias de la materia a enseñar.

Los contenidos constituyen pues, el elemento axial de todo el proceso. A su adquisición se orienta toda la actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, los contenidos se conciben como estables y permanentes, propio de la cultura estática en que se



basa el modelo. La ciencia se transmite como algo hecho y que hay que mantener intacto, no como una materia que hay que descubrir o redescubrir.

Esta concepción implica que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor es el sujeto principal como motor y origen de toda actividad cognitiva en el alumno. Se supone que el proceso, de conocer se efectúa de manera pasiva, ausente la iniciativa del alumno y al margen de los demás procesos que conforman los comportamientos humanos.

El profesor, pues, planifica la transmisión de conocimientos con un carácter estático y acumulativo, actúa pensando en un modelo de alumno ideal, por tanto inexistente, y prescindiendo de todos los factores determinantes del desarrollo personal.

Los alumnos observarán la actitud de asimilar la información, que, posteriormente, han de reproducir con la máxima facilidad, ya que los procedimientos de evaluación se dirigirán, básicamente, a verificar la fidelidad reproductora de los conocimientos ofrecidos por el profesor. La evaluación emplea, por consiguiente, como único medio el examen oral o escrito, cuya función es la comprobación de los conocimientos memorizados.

### 3.3.2. Modelos sistémico-tecnológicos.

Los modelos sistémico-tecnológicos tratan de tecnificar el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando la objetivación, racionalización y optimación del mismo. Este tipo de enfoque neopositivista de la enseñanza tiene sus fundamentos en la Teoría General de Sistemas y en las Teorías de la instrucción.

La enseñanza según este modelo es considerada como un sistema porque constituye una totalidad compleja y dinámica con interrelación de sus elementos, pudiendo distinguirse en ella los tres aspectos fundamentales que todo sistema tiene: 1º Una estructura o conjunto de elementos interrelacionados. 2º Una organización u ordenación dentro del propio sistema con pautas de acción concreta. 3º Una actividad o dinamismo de sus elementos que permite la teleología del sistema.

Por otra parte, este modelo se apoya en las Teorías de la instrucción que intentan superar la escasa aplicabilidad de las teorías del aprendizaje para planificar, organizar y conducir el aprendizaje escolar.

Según Hartley (1978), las teorías del aprendizaje, basadas en su mayor parte, sobre investigaciones del aprendizaje animal en el laboratorio, proporcionan una explicación deformante y simple de cómo aprenden los seres humanos e ignoran los factores y el contexto social en el que tiene lugar el aprendizaje escolar.

Bruner (1964) distingue en las Teorías de la instrucción dos rasgos principales y una serie de características secundarias. El primer rasgo es que toda teoría de la instrucción debe ser prescriptiva, es decir, ha de contener reglas relativas a la forma más efectiva de lograr un concepto, una habilidad o una destreza. En este sentido, las teorías de la instrucción son normativas, frente al carácter descriptivo que poseen las teorías del aprendizaje. En segundo



lugar, el objeto de análisis en las teorías de la instrucción no es el aprendizaje, sino el proceso enseñanza-aprendizaje.

A los rasgos distintivos anteriores, Bruner añade las cuatro características siguientes:

1. Toda teoría de la instrucción debe especificar aquellas actividades o experiencias que determinen una actitud positiva en el alumno hacia aquello que va a aprender.
2. Toda teoría de la instrucción debe estructurar los contenidos de las materias escolares de modo que sean fácilmente aprendidas por el alumno.
3. Toda teoría de la instrucción deberá especificar la secuencia más efectiva en que habrán de presentarse los contenidos, actividades y tareas de aprendizaje.
4. Finalmente, toda teoría de la instrucción deberá especificar la naturaleza y frecuencia de los refuerzos intrínsecos y extrínsecos.

En la práctica, cada teoría de instrucción se concreta en los llamados modelos de diseño de la instrucción (Gagné y Dick, 1983). En ellos se recoge, a modo de cronograma, los objetivos y necesidades, las actividades y tareas de enseñanza, las fases del proceso, los medios didácticos y la evaluación. Los diseños instructivos permiten, pues, establecer un punto de unión entre los postulados teóricos y la práctica de la enseñanza.

Son varias las teorías de la instrucción que han sido propuestas, por lo que existen también distintos diseños de planificación del proceso, instructivo. Ello obedece a razones de dependencia o relación con postulados teóricos psicológicos de distinto signo. Una descripción de cada teoría puede consultarse en las obras de M. Weil y B. Joyce (1978).

De acuerdo con estos postulados básicos, los modelos sistémico-tecnológicos conciben la enseñanza en tres actividades básicas.

- 1º Programar, es decir, diseñar previamente unos objetivos en relación con unos contenidos, actividades, recursos y establecer los criterios con los que la eficacia de todos los elementos se va a evaluar.
- 2º Realizar la programación. Es el momento de poner en práctica las estrategias diseñadas y de llevarlas a cabo mediante el uso de técnicas y recursos didácticos.
- 3º Evaluar, que permite medir y valorar la bondad tanto de la programación, como de la realización. La no consecución de los objetivos implicaría la ineficacia del proceso tal como se había diseñado o llevado a la práctica, y la necesidad de reestructurarlo.

### 3.3.3. Modelos cualitativos.

Los modelos didácticos cualitativos centran su máximo interés y atención en los procesos humanos más complejos que intervienen en la enseñanza, no contemplados por el paradigma neopositivista y sus desarrollos.



Desde esta nueva perspectiva, se concibe la enseñanza-aprendizaje como una actividad sumamente compleja por la variedad de factores que intervienen, señalando de manera inequívoca la presencia humana como elemento sustentador.

En línea con las aportaciones de la psicología cognitiva, este modelo de enseñanza preconiza que la persona humana, más que asimilar, construye y articula sus conocimientos a través de sucesivos procesos de asimilación y acomodación de sus esquemas cognitivos al medio; la construcción de conocimientos procede por desequilibrios y reequilibrios de las estructuras cognitivas favorecidas por el aprendizaje activo sobre la actividad autoestructuradora del sujeto. A diferencia del ordenador, las personas no se comportan como un receptor positivo de estímulos, sus conductas se caracterizan por ser anticipatorias, selectivas, interpretativas y constructivas.

Los modelos cualitativos conciben, pues, al sujeto humano como un ser que percibe, almacena, elabora y produce información interpretando su entorno, proceso en el que intervienen sus expectativas, actitudes, motivaciones, intereses y atribuciones, así como los conceptos e ideas que forman parte de su universo gnoseológico.

Todos estos procesos están presentes en las interacciones alumnos-profesor que se producen en el aula; unos y otro interactúan desde su respectivo mundo cognitivo y motivacional, que nunca son enteramente convergentes, ni han de serlo necesariamente. En la institución escolar, y en la vida del aula, el profesor y los alumnos son, efectivamente, procesadores activos de información y elaboradores de comportamientos, pero no como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización, crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo. Las actividades cognitivas y afectivas que desarrollan profesores y alumnos en el intercambio didáctico no pueden ser correctamente entendidas a menos que se interpreten inmersos en los conflictos del grupo de clase como sistema social.

El aula es concebida como un espacio social de comunicación e intercambio. Es un sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio y donde el sistema se configura como consecuencia de la participación activa y, en parte autónoma, de los elementos que participan en la comunicación.

En estos modelos, el objeto de la evaluación no ha de ser tan sólo el rendimiento académico abstraído de todos sus demás condicionantes, ni atender sólo a los resultados observables separados de los procesos cognitivos y motivacionales que los posibilitan. Los procedimientos de evaluación han de ser lo suficientemente amplios y variados para abarcar información de fuentes tan numerosas y diferenciadas. De este modo, se intenta responder a un nuevo concepto de evaluación, cuya finalidad no sea exclusivamente la de calificar a los alumnos, sino fundamentalmente la de valorar los efectos de toda índole producidos por el curso de la acción didáctica, buscando su reformulación cuando haya resultado insatisfactorio, atendiendo a la intervención de los demás elementos individuales, sociales, materiales, técnico-metodológicos, etc., que conforman el proceso didáctico.



Los modelos cualitativos de enseñanza admiten la existencia y el valor de lo diverso, de lo múltiple, de lo axiológico, rechazando el dogmático concepto positivista de la Ciencia. No siendo ajenos al impacto causado por las recientes reflexiones críticas de la filosofía de la Ciencia. (Habermas, 1984). La llamada "escuela de Frankfurt", representante de la denominada "Teoría crítica", continúa dando impulso, desde perspectivas de la filosofía social, a la educación, no abandonando la idea directriz de la formación de la persona que pueda comportarse crítica, autodeterminada y, en tal sentido, libremente, y producir retroactivamente efectos modificadores sobre la sociedad.

La "didáctica crítico-constructiva" pretende capacitar a los estudiantes para una "creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad en todas las dimensiones de la vida", y al mismo tiempo "toma en cuenta que la realidad de las instituciones educativas no corresponde a menudo al mencionado objetivo". "La didáctica debe estudiar, por una parte, las manifestaciones y razones de los obstáculos que se oponen a la enseñanza y al aprendizaje en cuanto desarrollo de la capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad y, por otra, las posibilidades de realizar, determinar, proyectar y experimentar tales procesos de enseñanza y aprendizaje". '(Klafki, 1986). El término "constructivo" sugiere una referencia continua a la praxis, al interés por la acción, la configuración y el cambio. Habermas ha planteado, abiertamente, si la educación no ha llegado a caer poco a poco bajo los "imperativos sistemáticos de la administración y la economía organizadas, habiéndose convertido cada vez más en un mero sistema de calificación y selección, aun cuando, paradójicamente, la educación y el sistema de empleo si estén distanciando entre si igual que lo hicieran antes la educación y el mundo vital. Esto podría originar en definitiva que nuestra educación se convirtiera en un "centro de acreditación". (Groothoff, 1986).

En los últimos doce años ha ido cobrando vigor esta nueva línea de investigación didáctica con la aparición de modelos alternativos de carácter cualitativo, tales como el "modelo procesual" de Stenhouse (1975), el "modelo ecológico" de Doyle (1977) y el "modelo semántico-con textual" de Tikunoff (1979), que se han constituido en el revulsivo para la apertura de nuevas vías de reflexión sobre la investigación didáctica.

### 3.4. Método científico e investigación didáctica.

#### 3.4.1. El método científico.

"La ciencia es un estilo de pensamiento y de acción: precisamente el más reciente, el más universal y el más provechoso de todos los estilos. Como ante toda creación humana, tenemos que distinguir en la ciencia entre el trabajo –investigación- y su producto final, el conocimiento". (M. Bunge, 1983).

Todavía, hoy, hablar de "la ciencia" y del "método científico" se basa en la creencia de que hay una sola categoría' de ciencia o un solo método científico, y que las diversas áreas de conocimiento, como la Física, la Historia, la Biología, la Pedagogía, etc., son ciencias en la medida que sus dominios disciplinares se han construido a expensas del método científico.



Desde el siglo XVII, la ciencia, por antonomasia, era la Física y el método por excelencia consistía en acumular datos mediante la observación y la experimentación para derivar, posteriormente, leyes mediante las reglas de la lógica. La larga vigencia del método "empírico-inductivo" y sus notables aportaciones ha llevado a creer que es el modelo perenne de la ciencia, en función del cual una modalidad en la producción de conocimiento podría ser calibrada como científica o no científica.

Para esta orientación de la ciencia, calificada por Putnam (1962) como la "posición heredada" (the received view), hay un núcleo de principios universalmente válidos e históricamente invariables:

1. Sólo hay ciencia de la observable, (observacionismo).
2. Las teorías científicas se derivan rigurosamente de los datos de la experiencia, (induccinismo).
3. No se aceptan más formulaciones teóricas que las que describen procedimientos empíricos: "el significado de un término estriba en el método de verificación", (positivismo).
4. El criterio de certeza es acumulativo: a mayor número de comprobaciones, mayor certeza de la ley (probabilismo).
5. Composición mosaical de la ciencia: el conocimiento de la realidad se puede obtener fragmentariamente, recomponiéndolo después (agregacionismo).
6. El conocimiento científico es objetivo y, por tanto, no depende de las expectativas del observador, (objetivismo).
7. El criterio de verdad reside en los sentidos, (empirismo). Sólo se admiten como científicas las hipótesis que se apoyan en la experiencia.
8. La fundamentación del quehacer científico se centra en la derivación lógica y en la contrastación empírica que asegura la coherencia interna del sistema y su correspondencia con los hechos.
9. Las teorías pueden ampliar su alcance a un campo de fenómenos más externos o pueden subsumirse en otras teorías más generales. La sucesiva reducción de las teorías es la que explica el desarrollo de la ciencia que resulta ser un proceso acumulativo.
10. Sólo tardíamente se ocuparon los positivistas lógicos de la explicación, quizá porque estuvieron prendidos en el operacionismo que privilegiaba la descripción.

Los, éxitos del método empírico-inductivo en la Física y su extensión a las Ciencias Sociales en el siglo XIX, llevó a la conclusión de que ese era el verdadero método y ciencia solamente la que construía sus teorías con este método. Como afirma M. Foucault (1966) a principios del siglo XIX tiene lugar una auténtica "ruptura epistemológica" en el desarrollo del saber



científico, que señala el umbral de la modernidad. Esta ruptura hizo posible la aparición de las ciencias humanas/sociales, en la medida que el hombre y su actuación social se incorporan como objetos de pleno derecho del conocimiento científico, desembarazándose del enfoque filosófico-moral predominante hasta esa época. Los autores cuya aportación fue clave a la hora de comprender este comienzo de la constitución científica de las Ciencias Sociales fueron A. Comte y K. Marx, y el contexto social de explicación hay que buscarlo en las consecuencias sociales y políticas de las revoluciones burguesas, el comienzo de la industrialización y el aumento demográfico que plantearon problemas de gran alcance.

El positivismo dominó el panorama de las Ciencias Sociales en Europa hasta finales del siglo XIX y alentó la institucionalización académica de determinadas disciplinas como fue el caso de la Geografía y de la Historia.

En la primera, predominaron los enfoques deterministas, buen ejemplo de los cuales son autores como Ratzel, Le Play y el primer Vidal de la Blache. En Historia, y después de un periodo de predominio del enfoque romántico, la corriente positivista se afianza con la obra de Ranke, a la que se añadirán, posteriormente, aportaciones como las de H. Taine, Langlois y Seignobos. Evidentemente, el siglo XIX conoce, también, la aparición de la concepción materialista elaborada por Marx y Engels, pero por razones estrictamente políticas la influencia en el quehacer científico no se manifiesta hasta bien entrado el siglo XX. Por lo que se refiere a las demás disciplinas sociales, la influencia positivista fue determinante en Sociología (Comte, Spencer, Durkheim), Antropología (Tylor y Morgan) y Economía (J. Stuart Mill, Sismondi y la escuela histórica alemana).

La crisis de las concepciones positivistas se inició, en líneas generales, a finales del siglo XIX y se mantuvo, con diferencias notables según las áreas geográficas, hasta el final de la tercera década de nuestro siglo. En este periodo, se desarrollan corrientes filosóficas historicistas, neokantianas e idealistas. La crisis del positivismo se refleja, sobre todo, en la crítica del modelo naturalista de cientificidad y en la afirmación de la especificidad de las ciencias humanas y sociales. El objetivo del trabajo científico no es ya la explicación y la previsión, sino la comprensión. Se entiende así que, a pesar de que el método científico siga siendo inductivo, se valoren ahora nuevas facultades como la intuición. De manera concreta, el objetivo de las ciencias humanas y sociales consistiría, pues, en "aprehender lo singular", lo individual de la realidad histórico-social, conocer las regularidades que actúan en su producción, establecer fines y normas de su desarrollo (Dilthey, 1949).

La reacción antipositivista en la ciencia histórica está perfectamente marcada por los diversos planteamientos de cuño idealista que manifiestan autores como Dilthey, Rickert, Croce y Collingwood, así como por la construcción de "morfologías históricas", que llevan a cabo Spegler y Toynbee.

Desde un punto de vista radicalmente distinto, el discurso historiográfico antipositivista se concreta, también, en el primer periodo de la escuela francesa de los "Annales", representado



por L. Febvre y Marc Bloch, que al contrario de los autores anteriormente citados comenzaron la tarea de reconstrucción científica de la historia.

La consideración de la Geografía como una ciencia de lo, singular (Idiográfica, según la terminología neokantiana) supone la aparición y desarrollo de la corriente regionalista iniciada por Hettner en Alemania y que alcanzará su máxima expansión con el posibilismo de Vidal de la Blache en Francia.

En otras Ciencias Sociales es, también, obvia la existencia del rechazo al positivismo, como se puede apreciar en la llamada "revolución marginalista" en la Economía, en ciertos aspectos de la Sociología de M. Weber o en las "teorías difusionistas" que aceptan un sector importante de antropólogos.

En los años 1.925-1.930, una nueva tendencia Neopositivista, el empirismo lógico, se desarrolla y expande partiendo del grupo de destacados filósofos, científicos y matemáticos que se conoce con el nombre, de "Círculo de Viena". A partir de 1936, ante la atmósfera política creada por el nazismo en Europa Central gran parte de los miembros "del Círculo de Viena" emigraron a los Estados Unidos donde el empirismo lógico se modifica, en parte, entrando en contacto con la principal corriente autóctona americana, el pragmatismo o filosofía de la acción de W. James, basada en un empirismo radical. La figura central del Círculo de Viena fue Rudolf Carnap, que puso todo su esfuerzo en un nuevo intento de "construcción lógica del mundo" y de "eliminación de la metafísica", reconstruyendo los conceptos científicos a partir de una única base: las llamadas "vivencias elementales". La base de la actividad filosófica de Carnap fue la formulación de una epistemología científica que fundamentara el conocimiento en una base concreta. Esto es lo que hizo Carnap en su libro "La construcción lógica del mundo" (1928), donde enunció el famoso principio de la verificabilidad: un enunciado tiene significado solamente si hay alguna experiencia concebible que lo haría verdadero. Este principio conlleva una crítica radical contra muchos de los enunciados filosóficos y, en especial, metafísicos: estos enunciados no es que sean falsos, simplemente, carecen de significado cognoscitivo. Carnap los llama pseudoenunciados. A partir de finales de los años cuarenta, Carnap se dedicó a desarrollar la idea de la confirmabilidad: los enunciados con significado son aquellos que alguna experiencia concebible puede confirmar, y, en particular, un concepto cuantitativo de confirmación. La posición final de Carnap respecto a éstos y otros varios temas se encuentra expuesta en los "Fundamentos filosóficos de la Física, publicada en 1966.

Karl R. Popper, activo aún en la actualidad, fue con R. Carnap, el filósofo de la ciencia más influyente entre los años 1935 Y 1960. Nació en Viena en 1902, dónde estudió, emigrando a Inglaterra en 1936, y desde 1.946 a 1.969 fué profesor de lógica y metodología en la London School of Economics, que se convirtió progresivamente en su feudo teórico.

A partir de la teoría de la relatividad de Einstein que establecía de modo preciso qué situaciones o experimentos confirmarían o mostrarían la falsedad de la teoría, Popper da respuesta a su primer problema filosófico formulando su criterio de demarcación entre ciencia





y pseudociencia: la contrastabilidad o falsabilidad. Dicho brevemente, un enunciado o teoría son científicos sí y sólo no son falsables por la experiencia.

El empirismo lógico había insistido en la contrastación positiva, en la "verificación". Un enunciado o teoría era científico si y sólo, si era verificable, lo que para ellos equivalía a "empírico" o "significativo".

Estudian el lenguaje lógico como un sistema veritativo-funcional en el que toda proposición no tautológica es función de la verdad de los enunciados observacionales o verificables por la experiencia. Esto significaba que la Ciencia parte de la observación y, a partir de ella, elabora leyes válidas universalmente. Es decir que el método de la ciencia es el método inductivo. Además, supone una teoría del conocimiento que afirma que éste empieza con la observación cuya información elabora nuestro cerebro. Ahora bien, en el ámbito lógico, Popper mostró que no hay nada que autorice a pasar de enunciados singulares a enunciados universales. Para ello se requeriría un principio de inducción que, siendo a su vez un enunciado universal, no sería justificable sino por otro principio de inducción superior, y así ad infinitum.

La solución popperiana al problema consiste en reformular el problema psicológico de Hume en términos lógicos y aplicarle su "principio de transferencia". Este afirma que lo que es verdad en el dominio de la lógica lo es también en el de la psicología, en el del método científico y en el de la historia de la ciencia. Ahora bien, puesto que no hay inducción en lógica, tampoco lo hay en ninguno de los otros campos. También en el ámbito gnoseológico, Popper rechaza la supuesta primacía de la observación y acusa de craso error la suposición de que el objetivo del conocimiento sea la "certeza". Frente a todo ello, Popper elabora una teoría evolucionista del conocimiento cuya meta es la "verdad" y que relaciona con su teoría de los "tres mundos". Frente a las teorías tradicionales que entienden el conocimiento como un estado mental, objetivo, una creencia cuya meta es la certeza, Popper afirma la existencia y prioridad del "conocimiento objetivo", que consiste en problemas, teorías, argumentos, formulados lingüísticamente, independientes del sujeto cognoscente y cuya meta es la "verdad". Este conocimiento constituye el "mundo 3". El "mundo 2" es el de los estados psicológicos, y el "mundo 1" es el mundo físico. Según Popper, el "mundo 3" es autónomo y la epistemología objetiva es la única capaz de arrojar luz sobre el "mundo 2", es decir, sobre el conocimiento subjetivo, mientras que lo inverso no es verdadero. Por consiguiente, la producción científica está guiada por la teoría, más que deberse esta al resultado de la observación (método hipotético-deductivo) y la verificabilidad de una teoría depende de su capacidad de ser falsada y no de la acumulación de evidencias experimentales. Una teoría es falsable cuando un enunciado protocolario (observacional) derivado de la teoría, es incompatible con ella. De ahí que Popper interprete la validez de las teorías en sentido negativo.

El auge del neopositivismo se manifestó en la práctica totalidad de las Ciencias Sociales. El objetivo del trabajo científico vuelve a ser la explicación y la previsión, y hay una redefinición de los métodos, adquiriendo importancia ahora los métodos hipotético-deductivos y se insiste en la necesidad de las teorías previas.



Se produce, al mismo tiempo, un énfasis en la formalización, que está en la base de la generalización de los métodos cuantitativos en las Ciencias Sociales. Se pone el acento en la construcción de modelos y se intenta tratar los problemas científicos en el marco de una teoría más general, como es la Teoría General de Sistemas.

A todo esto se añaden los avances tecnológicos, extraordinariamente rápidos, especialmente con la aparición de potentes instrumentos de tratamiento de la información, los ordenadores. Aparecen nuevos enfoques y ramas especializadas dentro de las Ciencias Sociales ya constituidas: econometría, sociometría, etc. En Geografía, se impone el enfoque llamado "teórico-cuantitativo"; en Historia, aparecen nuevas tendencias como la "historia cuantitativa", la "new economic history", o la llamada "historia serial" realizada por autores de la Escuela de los Annales; en Economía, se impone la escuela encabezada por Keynes; en Sociología, triunfan las tesis funcionalistas de Talcott, Parsons, Merton y David; y en Antropología, el estructuralismo de Levi-Strauss y el funcionalismo de Radcliffe-Brown y Malinowski.

De forma casi sincrónica a las nuevas tendencias neopositivistas del "Círculo de Viena", en el ámbito del pensamiento marxista surge la llamada "Escuela de Frankfurt" o de la "Teoría Crítica".

Como es natural, el desarrollo del pensamiento marxista en el siglo XX gira, de un modo u otro, en torno al hecho político de la revolución de 1917 y de la sucesiva marcha del comunismo soviético. Hasta esa fecha, y pocos años después, la visión ortodoxa del marxismo es engelsiana y el principal teórico de la situación pre-evolucionaria fue G. V. Plejanov (1856-1918) que tanto influiría en Lenin, en los años de exilio en Suiza. La coyuntura histórica lleva a muchos intelectuales a un marxismo militante y combatiente, como fue el caso de Rosa Luxemburg y de György Lukacs (1885-1971) quién, en 1923 en "Historia y conciencia de clase" prescinde de algunas pretensiones científicas del esquematismo engelsiano para considerar a la teoría marxista como empuje mental y totalización de la conciencia. Condenado el libro por el marxismo ortodoxo soviético, Lukács se sometió, dedicándose sobre todo a la crítica literaria, pasado el estalinismo Lukács se emprendería su monumental "Estética", caracterizada por su hostilidad al arte de vanguardia y defensa del realismo social.

Si Lukács hubo de renunciar a mucho para no ser anatematizado hasta que murió Stalin: en cambio, Antonio Gramsci (1891-1937), escribiendo en las cárceles fascistas de Italia desde 1926 hasta su muerte en 1937, tendría la intocabilidad del martirio, en beneficio de su teoría de la misión del intelectual y de la cultura como pieza clave para la revolución.

En el pensamiento marxista, extramuros de la URSS, no hay duda de que el movimiento más interesante ha sido la "Escuela de Frankfurt", derivada en buena medida del Lukács de 1923. En general, hay en esa escuela cierta ambigüedad entre teoría y militancia, que haría crisis cuando el nazismo los hizo trasladarse a Estados Unidos, de donde no todos regresarían después.

El iniciador de la escuela frankfurtiana fue Max Horkheimer y las figuras más típicas han sido T.W. Adorno y Herbert Marcuse.



Si tuviéramos que escoger un rasgo por el que se distinguiese la Teoría Crítica de la teoría tradicional, no dudaríamos en elegir la distinta posición que una y otra sostienen ante el problema de la relación entre conocimiento e interés. Horkheimer reconoce expresamente que la Teoría Crítica no aspira a aumentar el caudal de conocimientos, tal como lo entiende la teoría tradicional, sino que aspira a mejorar la situación humana, comprometiéndose en la transformación de las relaciones sociales.

En Francia, el marxismo se combina con el existencialismo, como es conocido, en Sartre, y con varios factores más en Merleau-Ponty y otros. Por su parte, Louis Althusser hace una lectura formalista de Marx, casi estructuralista, mientras abundan las más variadas interpretaciones.

Durante la década de 1960-70, las tesis y los supuestos neopositivistas de Popper se ponen en cuestión desde diversas posiciones: el contexto de justificación, el criterio de demarcación científica, la neutralidad del lenguaje observacional, el desarrollo acumulativo de la ciencia, etc. Pero ésta crítica muy pronto se diversifica en dos orientaciones relativamente definidas.

1. En un primer momento, años 60, se extiende la idea de que el análisis de la ciencia ha de hacerse en un "contexto de descubrimiento". La génesis de las teorías y el cambio científico pasó a ser objeto de atención preferente. Una serie de autores, entre los que figuran Kuhn y Feyerabend, sitúan a la ciencia en el marco de una determinada concepción del mundo o nicho ecológico, Weltanschauung o Lebenswelt (Supe, 1979), que determina en buena medida qué cuestiones son dignas de investigación y qué tipo de respuestas son aceptables, lo que convierte en decisivo el análisis de los factores pragmáticos, sociológicos e históricos de la ciencia.

2. En un segundo momento, desde los años 70, se viene insistiendo en la necesidad de tomar en cuenta los modelos racionales para la construcción, aceptación o rechazo de las hipótesis y teorías científicas. Suppe llama a este movimiento "realismo histórico".

Autores como Lakatos, Toulmin y Suppe intentan encontrar un camino intermedio entre la consideración estática de la ciencia, tal como hacen los positivistas lógicos desde el contexto de justificación, y una consideración dinámica que la reduce a un mero fenómeno social y en cierto modo subjetivo, como hacen Feyerabend y Kuhn al situarse únicamente en el contexto de descubrimiento. El camino intermedio pasa por el reconocimiento de que la ciencia produce cánones de racionalidad para evaluar el conocimiento, pero tales cánones cambian y evolucionan, por lo que resulta pertinente tomar en cuenta, tanto la perspectiva de la historia, como la nueva epistemología de orientación realista.

La reacción antipositivista, tiene en los últimos veinticinco años un amplio muestrario de representantes en el campo de las Ciencias Sociales, que citamos sin exhaustividad y a modo de ejemplo.

En Historia, quizás el aspecto más destacado ha sido la revalorización de la historia social y económica de inspiración marxista, con dos focos esenciales de producción: en Francia



(G. Lefebvre, A. Soboul, Goubert, etc, y especialmente P. Vilar) y en Gran Bretaña (C. Hill, E. Hobsbawm, E.P. Thompson y P. Allderson). También, hay que destacar las aportaciones de autores procedentes de otras áreas geográficas, como es el caso de Topolski y Kula.

En Geografía, la reacción anti-positivista presenta claramente dos vías: por un lado, la denominada "Geografía radical", claramente basada en el discurso marxista, y, por otro, la denominada "Geografía de la percepción" y "Geografía humanística", donde el influjo de las corrientes fenomenológicas y existencialistas es obvio.

La Sociología ofrece, igualmente, la aparición de corrientes en las líneas señaladas en otras disciplinas: la llamada "Sociología crítica" y el enfoque conflictivista (Lefebvre, Touraine, Castells, Giner, etc.) y la que podríamos denominar "sociología cualitativa o comprensiva", preocupada por analizar las intenciones subjetivas de los agentes sociales o las representaciones mentales que de la sociedad y sus estructuras tienen los individuos.

La Antropología conocerá la aparición de tendencias estructuralistas de signo marxista (M. Godelier) o el enfoque llamado "ecologismo cultural", cuyo principal representante es M. Harris.

Las corrientes críticas en Economía han supuesto una importante renovación de la economía política marxista, reflexionando sobre la problemática del subdesarrollo e intentando superar el análisis clásico para aplicarlo a un capitalismo estrictamente monopolista: autores como Baran, Sweezy, Dobb o Gunder Frank en el mundo anglosajón y otros en Francia (Bettelheim, S. Amin), Bélgica (Mandel) o Italia (Napoleoni) forman parte sustancial de este movimiento.

Finalmente, en la Ciencia Política han aparecido igualmente enfoques radicales de los que quizá el autor más representativo sea el recientemente finado N. Poulantzas.

#### 3.4.2. Paradigmas de investigación didáctica.

El perfeccionamiento de la práctica de la enseñanza tiene que ser fruto de un esfuerzo sistemático para lograrlo por medio del método científico y a través de la investigación.

La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales deberá tener, a nuestro juicio, los siguientes objetivos generales o metas:

1. Conocimiento de la realidad en la que tenemos que actuar.
2. Ofrecer alternativas para mejorar la práctica de la enseñanza: diseño curricular, aprendizaje de conceptos, confección de nuevos materiales y recursos didácticos, etc.
3. Reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Como en cualquier campo de la investigación, tres tipos de problemas se plantean a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales:



1. La definición del objeto.
2. El planteamiento epistemológico.
3. Los procedimientos metodológicos.

A. Pérez (1983), refiriéndose a la investigación didáctica general, ha sistematizado los diferentes modelos de investigación utilizados en los últimos cuarenta años en el ámbito anglosajón, que es por diferentes motivos el pionero. Estimamos de gran interés práctico conocer los modelos sistematizados que pueden y deben orientar la investigación en nuestra Área.

La investigación didáctica se ha realizado desde dos paradigmas o enfoques fundamentales: el paradigma neopositivista y el paradigma crítico, de los que se han derivado diferentes modelos.

#### I. El paradigma neopositivista.

Con respecto a la definición del objeto, las investigaciones que se han desarrollado bajo el enfoque neopositivista contemplan la enseñanza como la actividad de una persona que transmite y favorece el aprendizaje de otras en el aula. Las investigaciones se han centrado en el análisis de la eficacia docente mediante la determinación del grado de correlación entre las distintas formas de comportamiento docente (variables procesos) y el rendimiento académico que suponen que provocan (variables producto). La mayoría de estas investigaciones han desconsiderado tanto las variables contextuales y situacionales, salvo en las reformulaciones tardías del paradigma, propuestas por Dumkiny y Biddle (1975), Medley (1977) y Gage (1979).

El planteamiento epistemológico del paradigma neopositivista parte del método hipotético-deductivo y en la concepción del conocimiento científico como un proceso de descubrimiento de las relaciones causales que existen ya y configuran la realidad dada.

Con respecto a los procedimientos metodológicos, este paradigma centra su atención en el análisis de los fenómenos observables, susceptibles de medición, análisis matemático y control experimental. La validez interna, y la fiabilidad son los requisitos del rigor y credibilidad científica, para lo que se requiere que los diseños de investigación fragmenten la realidad en factores o variables manejables que puedan manipularse o neutralizarse mediante control experimental o aleatorización.

El control experimental, la observación sistemática del comportamiento y la correlación de variables son los procedimientos básicos que utiliza este enfoque para conseguir el rigor del método científico.

Entre los representantes más genuinos de este paradigma están: Thorndike, Rosenhine, Gage, Flanders, Mayer, Popham y Furts. Sus críticos internos más significativos son: Bellack, Gage, Cronbach, Dunkin y Biddle. Medley y Berlínier, que al analizar sus deficiencias han propuesto importantes reformulaciones internas.



## 2. El paradigma crítico.

Con respecto a la definición del objeto, el enfoque crítico o hermenéutico rechaza la consideración restringida de los fenómenos y procesos de enseñanza, considerando que el objeto de la investigación abarca cuantos fenómenos y procesos caracterizan la vida del aula. Estos procesos hacen referencia tanto al comportamiento docente del profesor como a las actividades del alumno individual y colectivamente considerado. y a la peculiaridad del contexto que define física, social y psicológicamente el clima donde se producen intercambios y aprendizajes. El sujeto de la investigación ya no será la eficacia docente, sino los proyectos educativos que se desarrollan en el aula y los mecanismos concretos que intervienen en la negociación situacional de los intercambios humanos a través de los cuales los proyectos educativos se convierten en programas más o menos flexibles y cambiantes que orientan la práctica y condicionan la realidad. Los significados, razones e intenciones de los individuos ni se observan directamente ni son susceptibles de cuantificación y análisis matemático, se interpretan y comprenden.

El planteamiento epistemológico del paradigma crítico descansa en el hecho de que el ámbito de las actuaciones del hombre no puede conocerse a partir exclusivamente de sus reacciones y manifestaciones observables. Entender cualquier acción humana y el mundo social resultante, requiere atender a la intencionalidad y el significado o interpretación subjetiva del que actúa.

Como consecuencia, el paradigma crítico rechaza la unidad del método científico y en especial la idea de que las ciencias naturales y el método hipotético-deductivo representan el modelo ideal de ciencia y de método científico. Por el contrario, se afirma la pluralidad metodológica para la comprensión racional de la realidad y la necesidad de desarrollar métodos de investigación propios, específicos y adecuados a las características singulares de la acción humana.

Lógicamente, la relación entre teoría y práctica, investigación y acción, no puede considerarse como una relación de continuidad sino como complementaria y circular. La investigación y la teoría por consiguiente, no prescriben directamente la práctica, sólo ofrecen apoyo conceptual e instrumental para que el profesor se sitúe en el contexto y analice con rigor los elementos y relaciones que caracterizan la vida del aula, formule hipótesis de trabajo y fundamente de modo racional las decisiones situacionales que adopta.

Los procedimientos metodológicos deben adaptarse, lógicamente, a los planteamientos y supuestos de la investigación cualitativa. El método hipotético-deductivo, el control experimental de las variables, la aleatorización de las muestras, el establecimiento de correlaciones entre variables susceptibles de cuantificación y análisis matemático son considerados como procedimientos restrictivos y limitados que distorsionan el funcionamiento natural de la realidad y no penetran en el mundo de los significados, razones e intenciones subjetivas, con los que los profesores y alumnos no sólo perciben e interpretan la vida del aula, sino que participan activamente en su construcción y modificación. Consecuentes con estos presupuestos, la estrategia metodológica será la observación participativa, el estudio de casos



y la investigación en la acción. Una relación detallada de los procedimientos y técnicas utilizadas por el investigador crítico o cualitativo nos ofrece E. G. Guba (1981), señalando como procedimientos más importantes: el proceso de triangulación, la observación persistente, las comprobaciones de los participantes, la descripción copiosa, las pistas de revisión y el ejercicio de reflexión epistemológica. Las técnicas de grabación audiovisual, la entrevista, los cuestionarios y discusiones abiertas son las técnicas más utilizadas para captar el flujo de los acontecimientos en el aula.

Los representantes más significativos de este paradigma de investigación son Guba, Elliot, Eissner, Stenhouse, Szake, Doyle, Tikunoff y Walker.

#### 4. DISEÑO CURRICULAR DEL ÁREA.

##### 4.1. El Proyecto de Reforma del Sistema Educativo.

El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza" (M.E.C. 1987) hecho público por el Ministerio de Educación y Ciencia hace tan sólo unos meses, y actualmente en fase de debate, preconiza un amplio proceso de actuaciones que supondrán, de llevarse a cabo con las previsiones establecidas, cambios profundos en todos los niveles de nuestro sistema educativo, desde la educación infantil hasta los tramos finales de la enseñanza secundaria, así como importantes modificaciones en el currículum escolar.

Las razones que justifican la reforma son múltiples, pero vamos a concretarnos en dos de tipo general:

1. La necesidad urgente de adecuar el sistema educativo a la realidad social, política y jurídica que surge como resultado de los importantes cambios que ha experimentado la sociedad española desde la implantación de la democracia.

Pensemos, por ejemplo, en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y en sus implicaciones para la organización y funcionamiento de los Centros Escolares j o en la constitucionalización de la edad legal de incorporación al mundo del trabajo (16 años) y el desfase que existe con el término de la E.G.B. (14 años).

2. La necesidad, no menos urgente, de corregir los desajustes del sistema educativo que tienen su manifestación más directa en los elevados porcentajes de fracaso escolar.

El documento titulado "Examen de la política educativa española por la OCDE" (MEC, 1986), indica que aproximadamente el 20% de los alumnos llevan un año de retraso en su escolaridad al ingresar en el ciclo Superior de la EGB; que un 30% de los alumnos que terminan 8º nivel de EGB lo hacen sin obtener el Diploma de Graduado Escolar, lo que les impide el acceso al Bachillerato; aproximadamente el 14% de los alumnos que terminan EGB abandonan la enseñanza reglada y no cursan el Bachillerato ni la Formación Profesional; alrededor del 35% de los alumnos que inician los estudios de FP, abandonan los estudios sin obtener la titulación correspondiente; en el caso de la FP2 este porcentaje se sitúa en torno al 30%; en el conjunto de la Formación Profesional (FP 1 Y FP 2) las cifras de fracasos (repeticiones más abandonos)



durante el periodo 1981-83 están por encima del 65% y en lo que concierne al BUP el número de fracasos se sitúa alrededor del 50%.

Evidentemente, estos problemas no se resuelven con la simple reforma de los aspectos de ordenación del sistema, sino que el principal problema con el que se enfrenta en la actualidad nuestro sistema educativo es el de la calidad de la enseñanza. Este debe ser el verdadero objetivo de la reforma.

Mejorar la calidad de la enseñanza es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores: diseño del currículum, formación inicial del profesorado, actualización del profesorado en ejercicio, elaboración de nuevos materiales y recursos didácticos, mayores inversiones en instalaciones y equipos, motivación y retribución adecuada del profesorado y desarrollo de programas de investigación educativa y didáctica que tengan como objetivo mejorar la práctica de la enseñanza y la organización de la actividad escolar.

#### 4.2. Formación del Profesorado y diseño curricular del Área.

El citado proyecto de reforma aborda el tema de la formación del profesorado en la parte 3ª del documento, capítulo 19 desarrollando el tema en siete apartados:

1. La cualificación de los profesores.
2. Bases para una formación inicial y continuada del profesorado.
3. Estructura y contenidos de la formación inicial.
4. Formación para la docencia en Educación-Secundaria.
5. Programas de formación continuada.
6. Expertos en formación de profesores.
7. Impulso institucional a la formación del profesorado.

No es el momento de hacer un análisis exhaustivo del contenido del proyecto en relación con estos puntos y con el tema, no menos importante, de la investigación y proceso de innovación educativa, pero sí nos parece conveniente obtener algunas claves que nos permitan abordar el posible diseño curricular de nuestra área de conocimiento, en relación con las futuras tareas docentes que nos va a exigir la formación inicial de profesores.

1. El proyecto reconoce que el factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el profesorado.
2. Se parte del reconocimiento de la inadecuación de los ~actuales planes de estudio y de las distintas especialidades, considerando necesario una profunda transformación de los mismos.
3. El proyecto resalta la amplitud de funciones diversas que engloban el concepto de "competencia profesional". Propone que la formación inicial incluya las exigencias del





conocimiento disciplinar e interdisciplinar de lo que se va a enseñar, diagnosticar las situaciones de aprendizaje del individuo y del grupo, concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones del aula, formular y experimentar estrategias metodológicas y de evaluación, diseñar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos, organizar el espacio y el tiempo en el aula, así como estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica.

4. La reforma de los planes de estudios se encomienda a cada Universidad en el marco de su autonomía, pero partiendo de las directrices generales que apruebe el Gobierno a propuesta del Consejo de Universidades.

5. El currículum para la formación del profesorado ha de orientarse en función de un análisis de las cuestiones científico-metodológicas, que se plantean en cada nivel educativo y en cada área de conocimientos, Por tanto, el plan de estudios correspondiente debe contemplar una formación científico cultural y una formación didáctica. En ella, las prácticas docentes serán un componente esencial para contrastar el aprendizaje teórico, adquirir conocimientos y ensayar la propia actuación profesional.

6. La estructura básica de la formación inicial docente debe ajustarse a la del sistema educativo, por lo que, de acuerdo con la opción planteada por el MEC, deben contemplarse las siguientes situaciones de formación:

6.1. Maestro especializado en Educación Infantil.

6.2. Maestro especializado en Educación Primaria.

6.3. Profesores de Educación Secundaria Obligatoria, especializados en un área determinada del currículum.

6.4. Profesores de Bachillerato y Educación Técnico-Profesional, especializados en una disciplina concreta. (Secundaria post-obligatoria).

7. El proyecto exige el título de diplomado universitario al maestro de Educación infantil, al Maestro de Educación Primaria y al Profesor de 12 ciclo de Educación Secundaria obligatoria y para los Profesores de Bachillerato y Educación Técnico-Profesional, el título de Licenciado.

8. El proyecto sitúa en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado la responsabilidad académica de la formación del siguiente profesorado:

-Maestros especializados en Educación Infantil.

-Maestros especializados en Educación Primaria.

-Profesores de 1º ciclo de Educación Secundaria obligatoria, especializados en un área de conocimiento.



9. El proyecto encomienda la preparación científica de los Profesores de 2º ciclo de Educación Secundaria obligatoria y posobligatoria, (Bachillerato y Educación Técnico-Profesional) a las Facultades Universitarias donde deberán realizar los estudios de la licenciatura correspondiente, y dispone que este profesorado completará su preparación científica con programas de formación psicopedagógica y didáctica de carácter teórico-práctico, organizados de acuerdo con el currículum que se establezca -no dice quién- e impartidos por los departamentos universitarios correspondientes, debidamente coordinados.

10. El proyecto incluye como elementos básicos de los programas de formación psicopedagógica y didáctica de los licenciados que aspiran a ser profesores, las siguientes materias:

- Teoría del curriculum.
- Psicología evolutiva y del aprendizaje.
- Didáctica específica de la especialidad.

El Proyecto reconoce que el MEC considera importante la participación en el proceso de formación del Profesorado de Secundaria de 2º ciclo obligatoria y post-obligatoria (Bachillerato y Educación Técnico-Profesional), del Profesorado de este nivel en ejercicio, mediante la utilización de la figura del Profesor Asociado, prevista en la Ley de Reforma Universitaria.

#### DISEÑO CURRICULAR DEL AREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

De las claves obtenidas del proyecto de reforma en lo relativo a la formación inicial del profesorado, podemos deducir el siguiente diseño curricular de nuestra área de conocimiento:

1. Didáctica del Área de Experiencia Social en la Educación Infantil.
2. Didáctica del Área de Experiencia Social en el 1º ciclo de la Educación Primaria.
3. Didáctica del Área de Ciencias Sociales de 2º y 3º ciclo de la Educación Primaria.
4. Didáctica de las Ciencias Sociales para el 1º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.
5. Didáctica de las Ciencias Sociales para el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.
6. Didáctica de las disciplinas incluidas en el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales para la Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato y Educación Técnico-Profesional)
  - 6.1. Didáctica de la Geografía.
  - 6.2. Didáctica de la Historia.
  - 6.3. Didáctica de la Historia del Arte.
  - 6.4. Didáctica de la Economía.
  - 6.5. Didáctica de la Sociología.



El diseño apuntado tendrá que concretarse con los necesarios desarrollos curriculares, teniendo como referencia los principios epistemológicos y psicopedagógicos que requiere cada nivel del sistema educativo en el tratamiento de nuestra área (Coll 1986). Esto exige, prácticamente, un proyecto de investigación y experimentación para cada una de las posibles disciplinas desgajadas del tronco común del Área.

#### CONCLUSIONES.

1. La programación de las Didácticas Especiales como nuevas áreas de conocimiento en la docencia e investigación universitarias, ha supuesto romper la tradición pedagógica española de considerar la Didáctica como Teoría general de la enseñanza, al margen de la enseñanza específica de las Ciencias Experimentales, Humanas y Sociales.
2. La responsabilidad de promover la investigación y el desarrollo teórico-práctico de la Didáctica de las Ciencias Sociales es un deber de los profesores adscritos voluntariamente a dicha área de conocimiento y para ello deberán contar con los medios materiales imprescindibles en el marco de los nuevos departamentos universitarios.
3. El enfoque dominante en el campo de las Ciencias de la Educación es el de considerar a la Didáctica como una ciencia aplicativa o tecnológica, resolutora de problemas reales mediante estrategias elaboradas científicamente, de modo que los conocimientos teóricos son validados en la medida que explican y resuelven tales problemas. Esta consideración borra los límites entre teoría y práctica, en un continuum lógico de reflexión-acción y acción-reflexión.
4. Proponemos definir la Didáctica de las Ciencias Sociales como la disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia adecuada y los medios técnicos necesarios para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado.
5. De la definición expuesta se desprende que la Didáctica de las Ciencias Sociales, además de hacer suyos los fundamentos y principios que constituyen la razón de ser de la Didáctica General, debe trabajar en estrecha relación con las disciplinas sociales que constituyen el contenido de su currículum: Geografía, Historia, Demografía, Economía, Sociología, Ciencia Política y Antropología.
6. El objeto epistemológico de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la enseñanza del contenido propio de las disciplinas sociales. Entendemos por contenido, no sólo el conjunto ordenado de conceptos científicos que organizan nuestra experiencia y el modo de legitimar el conocimiento producido, sino I también, el desarrollo de capacidades operativas y estrategias de pensamiento y solución de problemas.



Este objeto presenta las características de ser complejo, regulable, intencional y subjetivo.

7. En el análisis del objeto de la Didáctica de las Ciencias Sociales distinguimos cinco elementos:

1. El contenido docente, o currículum.
2. El alumno en el proceso instructivo.
3. El papel del profesor en el aprendizaje.
4. El proceso interactivo de comunicación.
5. La institución escolar como espacio vital.

8. La enseñanza de las Ciencias Sociales es un sistema complejo que ha de integrar en su currículum las aportaciones procedentes de los siguientes campos de conocimiento:

1. La Epistemología y metodología de las Ciencias Sociales, debiendo tenerse en cuenta sus paradigmas dominantes: el neopositivismo y el marxismo crítico.
2. La Psicología genética del aprendizaje, y muy especialmente las teorías que explican los procesos de percepción, conceptualización y representación espacial, temporal y social.
3. La Teoría curricular que ofrece los elementos básicos de un diseño didáctico que tienda a integrar todas las aportaciones de las llamadas "ciencias condicionantes" de la educación.
4. Los avances producidos en la organización escolar, en cuanto a métodos, recursos y técnicas específicas que sean apropiadas para mejorar la calidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

9. En el diseño curricular de la enseñanza de las Ciencias Sociales, se debe dar una respuesta clara a las siguientes cuestiones:

1. Qué debemos enseñar. No es suficiente un enunciado de temas o tópicos, sino que es preciso justificar por qué proponemos un tema o experiencia en lugar de otro y por qué seguimos un orden o secuencia en lugar de otra.
2. Hay que saber a quién se enseña. Definir el sujeto del aprendizaje y tener en cuenta su desarrollo intelectual, capacidades y características socio-culturales.
3. Cómo y cuándo se enseña. Hay que definir el plan de acción y su temporalización, qué reglas y estrategias deben guiar la enseñanza de lo seleccionado, teniendo muy presente que la manera de enseñar influye claramente en cómo se aprende y en los resultados que se obtienen.



#### 4. Para qué enseñamos y cómo se interrelacionan los componentes del currículum.

10. El papel del profesor en el aprendizaje ha pasado de único dispensador del saber a servir de guía, orientación y estímulo del trabajo de los alumnos, de "enseñar" a "enseñar a aprender".

11. En la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias Sociales el proceso interactivo de conocimiento que se establece entre el profesor y los alumnos es necesario examinarlo, también, con el enfoque de la "Teoría de la Comunicación", analizando las características de la comunicación didáctica y el papel que desempeñan los fenómenos de "feed-back".

12. El entorno y la organización escolar no son elementos vicarios del currículum, sino una de sus dimensiones preponderantes para que la enseñanza no se mueva en un vacío contextual.

13. Entendemos por modelo didáctico una representación conceptual y esquemática de la enseñanza como realidad, y compartimos la tesis de que el modelo didáctico es un recurso imprescindible para el desarrollo técnico de la enseñanza y para su fundamentación científica.

14. Frente al modelo clásico-tradicional, centrado en la actividad del profesor y en la estructura lógica de las disciplinas, el modelo didáctico dominante es el sistémico-tecnológico que trata de tecnificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando la objetividad, racionalización y optimización del mismo. Este tipo de enfoque tiene sus fundamentos en la Teoría General de sistemas y en las Teorías de la instrucción.

15. En los últimos años ha ido cobrando vigor una nueva línea de investigación didáctica que ha cristalizado con la aparición de modelos alternativos de carácter crítico y cualitativo, que conciben la enseñanza como una actividad sumamente compleja por la variedad de factores que intervienen, señalando de manera inequívoca la presencia humana como elemento sustentador y el aula como espacio social de comunicación e intercambio. Estos modelos rechazan la unidad del método científico y afirman la pluralidad metodológica, basada en la observación participativa, el estudio de casos y la investigación en la acción.

16. La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales debe tener, a nuestro juicio, tres grandes metas u objetivos generales:

1. Conocimiento de la realidad en la que tenemos que actuar.
2. Ofrecer alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza: diseño de proyectos curriculares, aprendizaje de conceptos, confección de nuevos materiales y recursos didácticos, etc.
3. Reelaborar el conocimiento que tenemos de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

17. Se reconoce la inadecuación de los actuales planes de estudios para la formación inicial del profesorado y se considera necesaria una profunda transformación de los mismos,



acentuando la formación psicopedagógica y didáctica, y concibiendo las prácticas docentes como un componente esencial para contrastar el aprendizaje teórico y ensayar la propia actuación profesional.

18. La estructura básica de la formación inicial del profesorado debe ajustarse al proyecto de reforma del sistema educativo previo a la enseñanza universitaria.

19. De acuerdo con la opción planteada en dicho proyecto por el MEC, deben contemplarse las siguientes situaciones de formación:

1. Maestro especializado en Educación Infantil.
2. Maestro especializado en Educación Primaria.
3. Profesores de Educación Secundaria Obligatoria especializados en un área determinada del currículum.
4. Profesores de Educación Secundaria Post Obligatoria (Bachillerato y Educación Técnico Profesional), especializados en una disciplina concreta.

20. El diseño curricular de nuestra área de conocimientos ha de hacerse programando diferentes disciplinas y currícula especializados, teniendo en cuenta las exigencias epistemológicas y psicopedagógicas de cada nivel del sistema educativo.



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
Departamento de Didácticas Especiales  
C/ Priego de Córdoba. núm. 4  
14013 CÓRDOBA

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASENSIO, M.; POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1987): Las Ciencias Sociales en el Diseño Curricular: procesos de aprendizaje t estrategias de enseñanza. En "Enciclopedia de Psicopedagogía". Barcelona, Edit. Planeta, (en prensa).

ASENSIO; M.; POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1987): La Historia, Dialéctica temporal. En "la enseñanza de las Ciencias Sociales en la EGB y las EEMM: Madrid, Visor (en prensa).

AUSUBEL, D.P. (1973): Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En S. Elam: "La educación y la estructura del conocimiento". Buenos Aires, El Ateneo.

AUSUBEL, D.P. (1976): Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. México, Trillas

BEAUCHAMP, G.A. (1975): Curriculum theory Illinois, The kagg Press.

BELTH, M. (1965): La educación como disciplina científica. Buenos Aires, Ateneo.

BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1986): Proyecto docente y de investigación. Presentado al concurso de acceso a la Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

BERLO; D.K. (1960): Process of comunication: Introduction to theory and practice. Holt, R.W. New York Trad. al castellano, El Ateneo, 1969.

BRUNER, J. (1964): Toward a theory of instruction. The Belknap Press, Cambridge, Mass.

BRUNER, J. y otros (1980): Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid, Pablo del Rio.

BUNGE, M. (1972): Teoría y realidad. Barcelona, 1º edic. en Ariel, 1985.

BUNGE, M. (1985): La investigación científica. Su estrategia y su filosofía. Barcelona. Ariel, 2ª edic. corregida, 1985.

BUNGE; M. (1985): El problema mente-cerebro, Madrid, Tecnos.

BUNGE, M. (1985): Seudociencia e ideología. Madrid, Alianza Editorial.

CALLAHAN, R.F. (1962): Education and the cult of efficiency Chicago, University of Chicago Press.

CARRETERO, M.; POZO; J.I. Y ASENSIO, M. (1983): La comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. Rev. Infancia y Aprendizaje, n° 23, págs. 55-74.

CARRETERO, M.; ASENSIO, M. y POZO; J.I. (1985): Enseñanza de la Historia y desarrollo cognitivo (11-16 años): bases psicopedagógicas para la elaboración de un nuevo currículum de Historia en la reforma de las Enseñanzas Medias. Memoria de investigación no publicada, Madrid, ICE de la Universidad Autónoma.



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
Departamento de Didácticas Especiales  
C/ Priego de Córdoba. núm. 4  
14013 CÓRDOBA

CARRETERO; M. y ASENSIO, M. (1987): La enseñanza de las Ciencias Sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos. Actas del II Congreso Mundial Vasco. Area III, Educación. Bilbao.

CASTILLA DEL PINO, C. (1972): Introducción a la hermenéutica del lenguaje. Barcelona, Península.

COLL, C. (1983): Psicología de la educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica. Rev. de Estudios de Psicología, nº 14-15, págs. 168-193.

COLL, C. (1983): La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En "Psicología genética y aprendizajes escolares". Compilación del mismo autor, Madrid, siglo XXI, págs. 183-202.

COLL, C. (1986): Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Rev. de Educación, nº 279, págs. 9-23.

COLL; C. (1986): Marc curricular per l'ensenyament obligatori. Barcelona, Secretaria General Técnica de la Generalitat de Catalunya. Trad. en Castellano, Laia, Barcelona.

COUSINET, R. (1950): L'éducation nouvelle. Neuchatel, Delachaux & Niestle

COUSINET, R. (1952) :La formation de l'éducateur Paris, PUF, Trad. en castellano, Miracle, Barcelona, 1962.

DELVAL; J. (1981): La representación infantil del mundo social. Rev. Infancia y aprendizaje. nº 13

DELVAL, J. (1983): Creer y pensar, la construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona. Laia.

DELVAL, J. (1.987): La construcción del mundo económico en el niño. Rev. Investigación en la escuela nº 2 págs. 21-36

DIEUZEIDE, H. (1970): Tecnología educativa y desarrollo de la educación. Méjico. Crefal.

DILTHEY, W. (1949): Introducción a las ciencias del espíritu. Méjico. FCE.

DOLL R.C. (1978) Curriculum improvement. Boston. Allyn and Bacon Inc.

DOYLE,W. (1977) The uses of nonverbal behaviors: Toward an ecological model of classroom  
Merryl-Palmer, Quaterly, 23, 179, 192.

DOYLE,W. (1977) Learning the classroom environment: An ecological analysis. Journal of  
Teacher. Education. 28. (6) págs. 51-55.

DOYLE,W. (1978) Student Mediating Responses in Teaching Effectiveness, Final Report, Deuton  
TX, North Texas State University.





UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
Departamento de Didácticas Especiales  
C/ Priego de Córdoba. núm. 4  
14013 CÓRDOBA

DOYLE, W. (1979) Classroom Tasks and Students Abilities en Peterson, P.L. y Walberg, H.J. (Ed.) Research an taching. Berkeley. McCurchan.

DUCKWORT, E. (1981) O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo saben: el dilema de aplicar Piaget. Rev. Infancia y aprendizaje nº 2 pags. 163-167.

DUNKIN, M, Y BIDDLE, B. (1975): The study of Teadring. New York, Holt R. and Winston.

EISSNER, E. (1.979): The educational imagination. N. York . McMillan.

ESTARELLAS, J. (1972) Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza. Salamanca. Anaya.

FERRANDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1979): La educación. Constantes y problemática actual. Barcelona, CEAC.

FORD, G.W. y PUGNO, L. (1964): The structure of knowledege and the curriculum Chicago, Rand McNally.

FOSHAY A.W: (1962): Curriculum for the: An agenda for invention. Washington D C National education association

FOUCAULT, M. (1966): Las Palabras y las cosas. Méjico Siglo XXI.

FURTH, H.G. (1980) The world of grown-ups. Children's conceptions of society. Nueva York: Elsevier

GAGE, N. L. (1979). The Scientific Basis of the Art of Teaching N.Y. Teachers College Press

GAGNE, R. M. Y DICK, W. (1983): Instructional Psychology. Annual Review of Psychology, 34, págs. 261-295.

GARCÍA HOZ, V. (1968) Principios de Pedagogía Sistemática. 4ª ed., Madrid, Rialp

GENOVARD, C. y Otros (1.981): Psicología de la Educación. Barcelona, CEAC.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica, Akal, Madrid

GIMENO SACRISTÁN J. (1985) : Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum. Madrid: Anaya.

GROOTHOFF; H. (1986) : La importancia de la ética del discurso de Jurgen Habermas para la Pedagogía. Rev. de Educación, n. 280, págs. 81-104.

GUBA, E. (1981): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO J. y PEREZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Op. cit.



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
Departamento de Didácticas Especiales  
C/ Priego de Córdoba. núm. 4  
14013 CÓRDOBA

HABERMAS, J. (1984): Ciencia y tecnología como ideología. Madrid, Tecnos.

HANNOUN, H. (1977): El niño conquista el medio. Buenos Aires, Kapelusz.

HARTLEY, J. (1978): Learning theory and practice. En J. HARTLEY and I. K. DAVIES: "Contributions to educational Technology". vol, 2., Kogan-Page, London.

HOLLOWAY, G. (1982): Concepción del espacio en el niño según Piaget. Barcelona.

HUEBNER, O. (1976): The moribund curriculum field: Its wake and our work. Curriculum Inquiry, 6(2), págs. 153-173. Trad. en castellano, en J. GIMENO y A. PEREZ: "La enseñanza: su teoría y su práctica", op. cit.) pags. 210-223.

KLAFKI, W. (1986): Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. Rev. de Educación, nº 280, pags. 37-80.

KLIEBARD, H.M. (1977): 'Curriculum theory: Give me a "for instance"', Curriculum Inquiry 6,4, pags. 257-269. Trad. en castellano en J. GIMENO y A. PEREZ: "La enseñanza, su teoría y su práctica", op. cit. pags. ,224-230.

KOPP, F. (1967): FUNDAMENTOS DE DIDÁCTICA. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

LAWN, M. y BARTON, L. (1980): 'Curriculum Studies: Reconceptualism or Reconstruction, Journal of Currículum Theorising, 2-1, 47-56. Trad. en castellano en J. GIMENO y A. PEREZ: "La enseñanza, su teoría y su práctica", op. cit. pags. 241-250.

MACDONALD, J.B. (1.966): Structures in curriculum. Proceeding of the Conference in Curriculum Leadership, Wisconsin State Department of Public Instruction Teacher College Press.

MACKENZIE, G.N. (1958) «Curriculum Change: Participants, Power and Processes», In Miles, M.B. Innovation in Education New York.

MAGER (1974): Formulación operativa de objetivos didácticos. Madrid, Marova.

MARCHESI, A. (1984): El conocimiento social de los niños. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero: "Psicología evolutiva, 2. Desarrollo cognitivo y social del niño" Madrid, Alianza, pags. 323-350.

MAYOR; J. (1977): Comunicación y lenguaje. Univ. Menéndez Pelayo, Santander.

MEDLEY, D. (1977): Teacher competence and teacher efectiveness. A Review of process-product research. AACTE, Washington.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986): Examen de la política educativa española por la OCDE. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
Departamento de Didácticas Especiales  
C/ Priego de Córdoba. núm. 4  
14013 CÓRDOBA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

NASSIF, R. (1958): Pedagogía General. Buenos Aires, Kapelusz.

NICKEL, H. (1.978): Psicología de la conducta del profesor. Munich, trad. español Herder, Barcelona, 1981.

NOVAK, J.D. (1.982): Teoría y práctica de la educación. Madrid. Alianza.

OLIVER, A.I. et alt. (1965): Curriculum improvement. Mead and Co. Inc.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez: "La enseñanza...", op. cit.

PHENIX, P.H. (1962): The disciplinas as curriculum context. In Harry, "Curriculum Crossroads". New York, Teachers College Press.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1977): La representation de l'espace chez l'enfant. Paris, PUF.

PINAR, W. (1975): Curriculum theorizing: the reconceptualist. Berkeley, California, McCutchan.

POZO, J.I. Y CARRETERO, M. (1983): El adolescente como historiador. Rev. Infancia y Aprendizaje nº 23, págs.75-90.

POZO, J.I. (1985): El niño y la historia. Madrid, Servicio de Publicaciones, MEC.

POZO, J. I. ASENSIO, M. y CARRETERO, M. (1.986): ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en Historia. Rev. Infancia y Aprendizaje, nº 34. pags . 23-41.

POZO, J.I. (1987): Aprendizaje de la Ciencia y pensamiento causal. Madrid. Visor.

PRADO RODRÍGUEZ, J. de (1986): Proyecto docente. Concurso de acceso a la plaza de Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba.

REID, W.A. (1979): Practical Reasoning and Curriculum Theory: in Search of a New Paradigm. Curriculum Inquiry, 9, 3. págs. 186-207.

ROMISZOWSSKI, A. (1970): The systems approach to Education and Training. Kogan Page. Londres.

SAENZ,O. y otros (1986) : Pedagogía General. Anaya, Madrid.

SANTOS GUERRA, Miguel A. (1987): Organización escolar e investigación educativa. Rev. Investigación en la escuela. Nº2 pags.,3-13. Universidad de Sevilla.



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
Departamento de Didácticas Especiales  
C/ Priego de Córdoba. núm. 4  
14013 CÓRDOBA

SARRAMONA, J. (1983): La educación como sistema de comunicación. En varios: "Teoría de la Educación. Límites. Murcia.

SARRAMONA, J. (1986): La Pedagogía como Ciencia Tecnológica. Rev. de Educación, nº 280, pags. 129-140. Madrid.

SCHAB, J. (1964): Structure of the Disciplines: Meaning and Significances, in FORD, G.W. y PUGNO, L. (1964): The structure of knowledge and the curriculum Chicago, Rand McNally.

SMITH, A.C. (1966): Communication and culture. Holt, Reinehart and Winston. (trad New York. en castellano, Nueva Visión, 1.972).

SNELBECKER, G.E. (1974): Learning theory, Instructional theory and Psychoeducational Desing. Mc. Graw-Hill, New York.

STENHOUSE, L. (1975): An Introduction to Curriculum Research and Development. Heineman, London. Trad. en castellano: "Investigación y desarrollo del curriculum" . (1984), Morata, Madrid.

VIGOTSKY, L.S. (1977): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, La Pléyade.

VIGOTSKY, L. S. (1. 979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores . Barcelona, Crítica.

WALLON, H. (1980) : La evolución psicológica del niño. Barcelona. Critica.

WEIL, M. y JOYCE, B. (1978): Social Models of Teaching. Englewood Cliffs. N.J., Prentice-Hall.

"Information processing of teaching." Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

WHEELER, D.K. (1976): El desarrollo del currículum. Madrid, Santillana.

TURIEL, E. (1984): El desarrollo del conocimiento social , Madrid. Morata

TIKUNOFF, W.Y. (1979): Context Variables of a Teaching-Learning Event. In Bennet, D. y MeNamara, D: "Focus on Teaching". New York Longman.

TABA, H. (1974): Elaboración del Currículo. Troquel, Buenos Aires.

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

E.U. de Profesorado de E.G.B. Las Palmas

TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Aurora Arroyo Doreste

Carlos Guitián Ayneto

Ignacio Nadal Perdomo

# *I Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*

- \* Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Salamanca
- \* Universidad de Salamanca
- \* Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado MEC



SALAMANCA  
26 al 28 de Noviembre  
de 1987

En las Escuelas Universitarias de Magisterio se vive hoy una profunda contradicción: 'la actividad docente está dominada por un exceso de programación teórica y un alejamiento casi total, de la realidad educativa de los centros de E.G.B., al mismo tiempo que queremos formar a nuestros alumnos para que atiendan a la futura población escolar con métodos críticos y reflexivos. El alumno; aspirante a educador, es esencialmente un elemento pasivo en un ambiente en el que predominan los métodos verbalistas y la toma de apuntes. La "lección magistral" sigue siendo el eje alrededor del cual gira toda transmisión, si bien de forma algo tímida se utilizan otros métodos como los trabajos, individuales o colectivos, y las discusiones en grupo.

Por eso creemos que la renovación de la metodología didáctica es condición indispensable para cualquier cambio real, ya que la razón de ser de estas escuelas es la de formar profesionales de la enseñanza que, siendo concededores de su oficio, sean capaces de poner en práctica los métodos y recursos que les permitan realizar una labor docente eficaz.

De muy poco servirá innovar las estructuras organizativas, currícula, programas..., si en la formación de los maestros se siguen utilizando los mismos procedimientos, basados en las clases magistrales los programas teóricos y el memorismo. Desde la tarima y a base de lecciones sobre cómo se enseña esto o aquello no llegarán los alumnos de las EUM a dominar las técnicas didácticas necesarias para su labor educativa.

El único camino que garantiza a nuestros alumnos un mínimo dominio de los métodos de enseñanza es el ejercicio de los mismos, lo que solo será posible si en sus años de formación pueden observar, experimentar, analizar y practicar aquéllos que se les proponen para su aprendizaje.

Estos alumnos no tienen, a lo largo de sus estudios, muchas oportunidades de contrastar con la realidad las enseñanzas que reciben sobre cómo se ha de trabajar en un aula. Muchas veces las asignaturas de Psicología, Pedagogía o Didáctica se convierten en meras exposiciones teóricas con mayor o menor fortuna, de cómo experimentar los métodos activos en los distintos niveles de la E.G.B., con los alumnos tomando apuntes pasivamente. Otras veces se les inculca la necesidad de programar y trabajar en equipo, mientras contemplan a su alrededor que en sus profesores hay una notoria falta de coordinación y planificación conjunta.

Hasta ahora, no nos equivocamos demasiado al afirmar que los profesores de E.G.B. han aprendido su oficio sólo. Los recursos didácticos que utilizan en su quehacer diario son de su cosecha personal.

Es grave la desconfianza que los profesionales de la enseñanza tienen hacia todo lo que suene a teoría psicológica o didáctica, sobre todo si proviene de personas ajenas a la práctica docente. No hay duda de que una de las raíces de esa actitud hay que buscarla en la formación que recibieron en las Escuelas de Magisterio. Nuestros alumnos, al finalizar sus estudios y enfrentarse con la práctica docente, no saben qué hacer con lo estudiado durante la carrera, preguntándose por su utilidad y por el valor práctico de los conocimientos adquiridos en la Escuela.

Con bastante frecuencia, se atribuye la deficiente formación inicial de los maestros al actual plan de estudios. Sin duda ha de ser un factor importante, pero no lo es tanto, en nuestra opinión, como lo son los métodos y las técnicas didácticas utilizados para llevar adelante dicho plan. Cambiar programas y contenidos no resulta muy difícil, pero modificar los métodos de hacer realidad viva esos programas es tarea mucho más difícil de realizar.

Se necesita un tipo de formación que dé la oportunidad de actuar, discutir y evaluar en grupo las tareas prácticas realizadas. Una formación profesional basada en experiencias contrastadas, analizadas y evaluadas nos daría un tipo de profesor más abierto a la comunicación y a la renovación. Porque es un hecho cierto que la generalidad de nuestras escuelas no son centros de renovación didáctica. Los movimientos de este tipo, salvo en casos excepcionales, se mueven al margen de las escuelas, acusadas de teoricismo y de estar funcionando de espaldas a la realidad.

La propuesta que tratamos de transmitir estaría pues entroncada con todo lo que hemos manifestado anteriormente. Debemos potenciar una renovación didáctica a fondo, incorporando, creando e investigando variedad de métodos de enseñanza, de modo que los alumnos tengan posibilidad de experimentar y adquirir destrezas didácticas adecuadas al ejercicio profesional de la enseñanza.

Tanto los profesores como los alumnos deberían ver las clases como laboratorios donde se ensaya, se yerra, se rehace y se vuelve a ensayar. Se aprenden aquellas destrezas que

se practican y los profesores enseñan según han sido enseñados, no del modo como les han dicho que deben enseñar. La reproducción metodológica es una realidad no menos cierta que la reproducción social.

Dos son las líneas de trabajo "que resumirían nuestra propuesta: por un lado la conexión con la realidad educativa mediante las prácticas en los colegios y por otro lado un cambio sustancial en nuestro trabajo en clase.

## 1.- CONEXIÓN CON LA REALIDAD EDUCATIVA.

No se entiende una asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en la EUM sin una conexión con la realidad educativa. Esta conexión la entendemos diversa: de un lado, a partir de la apertura de las puertas de las Escuelas a los profesores de E.G.B. en ejercicio. Estos, gracias a la L.R.U., tienen cabida en las Escuelas Universitarias como Ayudantes y en las asignaturas de Didáctica jugarían un papel fundamental al aportar una experiencia práctica y un toque de realismo, carencias ambas de los actuales profesores universitarios. No obstante, lo ideal sería que fuera el profesor de Didáctica de la EUM el que diese clase en un colegio de E.G.B. Y que sus alumnos aprovecharan esa experiencia. Complementaría esta idea la práctica de nuestros alumnos en los colegios.

No vamos a profundizar en las dos ideas anteriormente expuestas pues van más allá de las pretensiones de esta ponencia, por lo que nos vamos a centrar en la última de ellas: el papel de los alumnos en los colegios de E.G.B .

Si reconocemos la necesidad de una práctica docente en los colegios para que nuestros alumnos observen, analicen y participen en situaciones didácticas concretas, debemos elegir como ayuda a aquellos maestros que estén en condiciones de mostrar esta realidad.

Dichos maestros deben guiar a nuestros alumnos en la programación del trabajo en el aula, deben ayudarles a resolver problemas concretos y hacerles comprender el funcionamiento real de una clase. Al mismo tiempo nuestros alumnos aportarán al maestro un trabajo "ilusionado" que difícilmente éste puede llevar a cabo por su horario.

El papel del profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, sería el de coordinador de este trabajo, en estrecho contacto con los maestros correspondientes. Este contacto, servirá para que el profesor universitario conozca mejor la realidad educativa, pero al mismo tiempo podrá enriquecer el trabajo de los propios maestros, aportando unos materiales, ideas y actitudes de puesta al día que en definitiva conecten la formación inicial con la permanente.

La clase de Didáctica de las Ciencias Sociales en la EUM adquiriría otra dimensión a partir de la discusión y análisis crítico de las observaciones y experiencias que los alumnos aportan de su trabajo en los colegios.

No deseamos que estas líneas quedasen como simples exposiciones teóricas o declaraciones de principios y por eso vamos a exponer a continuación una experiencia

concreta que, ni es la primera ni necesariamente la mejor, pero sí puede ser interesante como ejemplo ya evaluado.

Se trata de una experiencia realizada gracias a la colaboración desinteresada de dos maestros que en todas sus horas de docencia en los cursos de 6º y 7º de E.G.B. admitieron alumnos de Didáctica de las Ciencias Sociales para que, en grupos de cuatro, asistieran a sus clases. Se escogió el Ciclo Superior por el carácter diferenciado de las distintas asignaturas. Así, las correspondientes a las Sociales adaptaron su horario a las posibilidades de nuestros alumnos de acudir a los colegios.

Estos profesores utilizaban métodos de trabajo diferentes, pues uno lo desarrollaba a partir de fichas personales, mientras que el otro utilizaba los libros de texto al uso. Por esta razón, uno de los objetivos a cubrir durante el curso sería el contrastar ambos métodos, viendo cuál de ellos permite que los niños adquieran mejor no sólo contenidos sino también habilidades y destrezas de Ciencias Sociales.

El planteamiento de la práctica fue el de que cada grupo asistiría una vez por semana, a lo largo de todo el curso, a la misma clase, salvo aquellos momentos en que se encargaban de explicar un tema determinado, permaneciendo entonces el tiempo que se considerase conveniente.

Los dos profesores que desde la escuela llevamos a cabo el proyecto, teníamos que realizar el seguimiento de las prácticas con nuestra presencia en los centros, de modo que pudiéramos corregir las directrices dadas según los intereses de cada momento, reunirnos con los maestros, analizar y evaluar con ellos las conductas, actitudes preparación e incluso las aptitudes de nuestros alumnos para la docencia.

Los alumnos valoraron muy positivamente la experiencia, ya que por primera vez relacionaron la teoría con la práctica de una forma continuada y en temas concretos.

Por nuestra parte, la valoración fue similar aunque con matices. Por un lado, uno de los maestros, por su manera de concebir la experiencia, dejó poca iniciativa a los alumnos y por otro, las condiciones generales de funcionamiento de la EUM no permitieron el éxito total del proyecto.

A partir de esta experiencia hemos planteada en el curso actual otro proyecto, en el cual están implicados 13 maestros y que, a diferencia de la anterior, se ha orientado hacia los Ciclos Inicial y Medio. Este cambio de ciclos se debe a una modificación del plan de trabajo en la asignatura, al pensar que estos niveles, tradicionalmente marginados en nuestros centros, por causa de la pretendida especialización de nuestros alumnos, son básicos en la formación profesional de los enseñantes. Se pretende en cualquier caso volver a la idea del “maestro de primaria” que maneje la globalización y comprenda la importancia de nuestra Área de conocimientos para, a partir de ella, trabajar también las otras Áreas.

En este caso, además, se ha puesto especial cuidado en trabajar el apartado correspondiente a la observación, que permite actuar con una mayor seguridad al alumno de prácticas.



## 2.- CAMBIO DEL TRABAJO EN EL AULA.

Si proponemos para la E.G.B. una metodología, ésta debe verse reflejada inexcusablemente en nuestras propias clases, porque el alumno de la EUM tenderá, cuando sea profesor, a emplear métodos similares a aquéllos con los que se ha familiarizado durante sus años de formación.

Creemos que el método a seguir en la enseñanza de cualquier asignatura tiene que partir forzosamente del trabajo del propio alumno. Puesto que el aprendizaje consiste en la capacidad de integrar conocimientos de diversa índole, para luego aplicarlos a situaciones prácticas, las Ciencias Sociales, precisamente por su naturaleza integradora de materias varias, deben, con más razón, enfocarse de la manera que sugerimos. Difícilmente se lograrían los procesos de relación y aplicación indispensables, sin el concurso activo del sujeto implicado.

Por ello deseamos el sistema de clases magistrales y teóricas como exclusivo método de trabajo en el aula, porque sólo propicia una mera acumulación de datos y no un conocimiento significativo.

Se necesita potenciar una actitud crítica en el alumno ante su propio proceso de aprendizaje, lo mismo que la investigación para la adquisición de conocimientos, desde la observación de la realidad, la elaboración de hipótesis de trabajo, la comprobación y experimentación de las mismas y la utilización de distintas vías para recoger información complementaria.

Sin embargo, dentro de esta metodología activa vemos la imposibilidad de centrarse en un sólo método y., en consecuencia, proponemos a nuestros alumnos el mayor número posible de ellos, a fin de lograr el máximo desarrollo de aquellas habilidades y destrezas necesarias para una buena formación profesional del futuro maestro.

Nuestro trabajo en el aula suele comenzar con una pequeña introducción al tema, realizada por el profesor. De esta forma se centra el problema y se motiva al alumno. En ocasiones la explicación se sustituye por otros recursos como el trabajo de campo, proyección de audiovisuales, etc ...

A continuación se entrega un bloque de material diverso compuesto por textos, gráficos, tablas estadísticas, mapas, etc., elaborado previamente. En los casos en que sea necesario será el propio alumno el que se procure dicho material acudiendo a las fuentes.

A partir de ese momento el profesor plantea una serie de cuestiones que muevan a la reflexión y estimulen el manejo del material entregado. Los alumnos se dividen en grupos para conseguir una participación más activa mediante la discusión e inmersión en el trabajo de todos ellos, lo que en un gran grupo no sería posible.

Finalmente, una vez concluida esta fase del trabajo por todos los grupos, se procede a la puesta en común, en la que el profesor actúa como moderador y orientador de las diversas posturas planteadas.

A pesar de que pueda parecer poco usual este planteamiento, quisiéramos concretar las ideas anteriores en un caso práctico de trabajo sobre un tema concreto, el Tercer Mundo.

El tema elegido, a pesar de impartirse en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, correspondería a unos contenidos propios de Geografía física, humana, economía e incluso historia contemporánea. La idea del mismo es que se consiga demostrar que existen unas relaciones claras entre todas las disciplinas antes mencionadas.

Por otra parte, el propio tema, servirá para enseñar un método de trabajo a nuestros alumnos en el que el modelo seguido implique desde la exposición oral del profesor, hasta el trabajo de investigación del propio alumno.

#### CASO PRÁCTICO

Hemos seleccionado un tema en el que se muestra lo anteriormente expuesto.

Se empezará con un breve resumen sobre las características generales del Tercer Mundo, para seguidamente pasar a trabajar por grupos con el material que se adjunta en el anexo y una bibliografía concreta que deben consultar. El cuestionario sirve para ordenar la discusión y el trabajo.

#### BIBLIOGRAFÍA

BAIROCH, P.: El tercer mundo en la encrucijada. Alianza Editorial. Madrid, 1973.

DICKENSON, J.P. Y otros: Geografía del Tercer Mundo. Editorial Omega. Barcelona, 1984.

KIDRON, M.y SEGAL, R.: Atlas del estado del mundo. Ediciones El Serbal. Barcelona, 1982.

LACOSTE, I.: Geografía del subdesarrollo. Editorial Ariel Colección Elcano. Barcelona, 1975.

LE COZ, J.: Las Reformas Agrarias. Editorial Ariel Colección Elcano. Barcelona, 1975.

MESAROVIC, M. Y PESTEL, E.: La humanidad en la encrucijada. Fondo de Cultura Económica. México, 1975.

MYERS,N. : Atlas Gaia de la gestión del Planeta. Editorial Herman Blume Madrid 1987.

Estimación para 1970-85 del crecimiento de la población y la producción de alimentos.

	Producción de alimentos	Aumento de población.
EUROPA OCC: N.AMERICA OCEANIA	2.4	0.9
URSS EUROPA OR.	3.5	0.9
AFRICA	2.5	2.9
ASIA	2.4	2.6
ORIENTE MEDIO	3.1	2.9
LATINOAMERICA	2.9	2.8
MUNDO	2.9	2.0

En el reloj en marcha de la historia, cada segundo supone dos bocas más que alimentar. Cada día se producen 200.000 nacimientos más que defunciones, es decir seis millones más al mes. Según los últimos cálculos, en un sólo año la población mundial se incrementó en más de 74 millones de individuos. El aumento es cada año mayor (...).

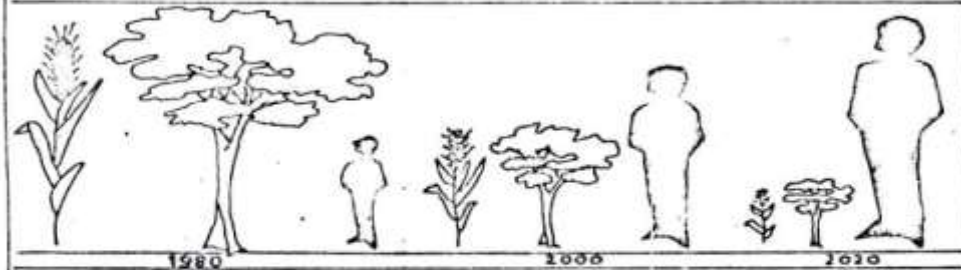
Las opiniones divergen en cuanto al carácter de urgencia que presenta ese problema. Hay quienes piensan que una catástrofe general amenaza ya a la raza humana como consecuencia de la superpoblación, agravada por las consecuencias y los imperativos de la industria y de la tecnología modernas.

Otros se muestran optimistas y ven la solución en el progreso tecnológico que, según ellos, podrá satisfacer las necesidades de miles y miles de millones de nuevos seres humanos.

Con frecuencia se hace también hincapié en la necesidad de llevar a cabo en escala nacional y mundial reformas estructurales de carácter económico, social y político, y no son pocos los que se oponen a dar excesivo realce al problema de la planificación de la familia y del control de la natalidad.

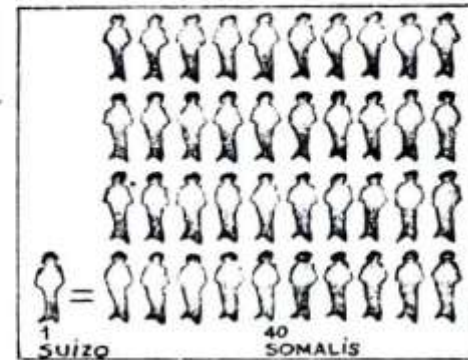
"El Correo de la Unesco". Mayo de 1974. Pág. 4.

**Por qué es necesaria una estrategia mundial para la conservación.**



1. Los recursos esenciales para la supervivencia humana y el creciente desarrollo, están destruyéndose o agotándose. Al mismo tiempo la demanda de estos recursos crece de forma constante. El problema se ilustra en la figura superior. Si los actuales porcentajes de erosión del suelo continúan, casi un tercio de la tierra cultivable en el mundo (simbolizada por la espiga) se destruirá en los próximos veinte años. Igualmente, al final del presente siglo - de continuar el ritmo actual - la superficie del bosque tropical se reducirá a la mitad. Durante este período la población mundial se espera que crezca en una media de 4.000 a 6.000 millones más. La situación causada por un número creciente de personas demandando recursos cada vez más escasos se ve exacerbada por el consumo desproporcionadamente exagerado de los países desarrollados (ilustración en la figura inferior).

2. La acción requerida para remediar los problemas más graves de conservación lleva tiempo: tiempo para planificación, educación, mejora de la organización y de la investigación; y, una vez que se comprende esta necesidad, llevará tiempo a la biosfera el recuperarse con la reforestación, restauración de tierras erosionadas o pesquerías esquiladas, etc.. Se trata de un proceso que de cualquier forma no es instantáneo. Al mismo tiempo la capacidad nacional e internacional para conservar está desorganizada y dividida, con muy poca capacidad ejecutiva.



## 15.2. La estrategia mundial de conservación de la naturaleza

Como se recordará por la sección 13.5 de este mismo libro, en 1972, en la Conferencia de Estocolmo se acordó preparar un segundo encuentro para finales del primer quinquenio del medio humano, es decir, hacia 1977. Tal reunión no llegó a convocarse. En cambio, y precisamente en 1977, sí que se celebró —bajo los auspicios de la UNESCO— la Conferencia sobre la Educación Ambiental a la que ya me he referido. Pero aparte de ella, del Interim 1972-1982 también ha de consignarse, por el indudable esfuerzo que supuso, la preparación de la *Estrategia Mundial para la Conservación* (EMC), elaborada por la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales (UICN), con la asesoría, cooperación y apoyo financiero del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y del World Wildlife Fund (WWF), y en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) <sup>7</sup>.

La aspiración de la Estrategia Mundial consiste en promover un enfoque integrado de la gestión de los recursos vivos, proporcionando las orientaciones para su desarrollo. Se dirige fundamentalmente a tres grupos sociales: funcionarios y asesores a cargo de la acción gubernativa; conservacionistas y otras personas directamente vinculadas al tema de los recursos vivos; y responsables de la política de desarrollo económico, incluidas las organizaciones de los sectores industriales, del comercio, así como los sindicatos. Los puntos básicos de la EMC son los que seguidamente resumimos.

1. Su finalidad consiste en alcanzar varios objetivos:

a) *Mantener los procesos ecológicos esenciales* (por ejemplo, la regeneración de los suelos, el reciclado de los nutrientes, la purificación de las aguas), de los que dependen la supervivencia y el desarrollo humano.

b) *Preservar la diversidad genética*, es decir, la gama del material genético que se encuentra en los organismos vivos de todo el mundo por su trascendencia en multitud de sistemas: programas de cultivo para la mejora de variedades vegetales; cría, desde animales domésticos a microorganismos; investigación científica; innovación técnica, etcétera.

c) *Asegurar el aprovechamiento indefinido de las especies y de los ecosistemas* (sobre todo la pesca y la fauna silvestre, bosques y pastos), que constituyen la base vital para millones de comunidades rurales, así como para industrias de gran importancia.

2. Estos objetivos han de cubrirse con rapidez, pues:

a) *La capacidad del planeta para sustentar a los seres humanos está disminuyendo irreversiblemente*, tanto en los países en vías de desarrollo como en los desarrollados.

b) En los países menos desarrollados (PMD), miles de millones de toneladas de suelo se pierden cada año debido a la deforestación y al cultivo inadecuado; en tanto que en las áreas desarrolladas, por lo menos 3.000 km<sup>2</sup> de las mejores tierras de cultivo desaparecen cada año bajo edificios y carreteras.

c) Centenares de millones de habitantes rurales en los PMD —incluyendo 500 millones de malnutridos y 800 millones de indigentes— en la práctica se ven obligados a la *destrucción de recursos*, para liberarse en el día a día de la inanición y de la miseria. En radios cada vez más amplios en torno a sus aldeas, los pobres de las zonas rurales talan sus bosques y formaciones arbustivas, para obtener combustible, siendo ya muchas las comunidades que carecen de suficiente leña para cocinar y calentarse. Igualmente, han de quemar 400 millones de toneladas anuales de estiércol y de desechos de cultivo, que serían elementos preciosos para la regeneración de suelos.

d) *La energía, los costes financieros y otros costes del suministro de bienes y de servicios*, aumentan en todo el mundo. Pero muy particularmente en los PMD. El entarquinado disminuye la longevidad de los embalses que suministran agua y energía hidroeléctrica, en tanto que las inundaciones devastan asentamientos de población y cultivos.

e) *La misma base de recursos de las grandes industrias, disminuye*. Los bosques tropicales están desapareciendo con tanta rapidez, que para fines del siglo XX tan sólo quedará la mitad de la superficie que había en 1980. Por su parte, los ecosistemas costeros, de muchas pesquerías, continúan siendo destruidos o contaminados.

3. *Los principales obstáculos para lograr la conservación son:*

a) La creencia de que el tema de la conservación de los recursos vivos sólo afecta a unos pocos casos de alcance limitado y que, por tanto, no se trata de un proceso que incida en todos los sectores del medio.

b) La imposibilidad, derivada del anterior punto de vista, de integrar conservación y desarrollo en una misma política.

c) Los propósitos de crecientismo económico, casi siempre inflexibles y destructivos por su perspectiva ambiental inadecuada, de falta de aprovechamiento nacional de los recursos, y de enfoques basados en cortos intereses inmediatos; y no en una visión amplia y a largo plazo como debiera ser.

d) La falta de capacidad conservacionista, debido a una legislación no sólo incorrecta, y por lo demás inaplicada en muchas ocasiones. Contribuyendo también a ello la mediocre organización de los departamentos gubernamentales, que a menudo carecen de poderes

suficientes y de coordinación adecuada. También son factores muy negativos la penuria de personal competente y la escasez de informaciones básicas sobre prioridades, y capacidades productivas y de regeneración de los recursos vivos.

e) La falta de apoyo para la acción conservacionista, debido a la escasez y a la superficialidad de la conciencia sobre los beneficios que de ella se derivarían; situación que incluso se da entre quienes utilizan directamente recursos vivos.

f) El no aplicar el desarrollo conservacionista donde más falta hace, sobre todo en las zonas rurales de los países menos avanzados.

4. En base a todo ello, la Estrategia Mundial para la Conservación:

a) Define los modos de conservación de los recursos vivos, y explica sus objetivos de contribuir a la supervivencia y al desarrollo humanos (secciones 1-4 de la EMC).

b) Determina los requisitos prioritarios para alcanzar cada uno de los objetivos (secciones 5-7).

c) Propone estrategias nacionales y subnacionales para satisfacer los requisitos prioritarios, describiendo el marco y los principios más coherentes (sección 8).

d) Recomienda una política ambiental de previsión, de conservación multisectorial y un sistema de contabilidad nacional más amplio para insertar en él la conservación y el desarrollo al nivel de las decisiones políticas (sección 9).

e) Propone un método integrado para la evaluación de los recursos terrestres y acuáticos (sección 10).

f) Recomienda la revisión de las legislaciones sobre recursos vivos, y para ello sugiere unos principios generales de organización dentro de las esferas gubernamentales; proponiendo, en particular, la mejora de la organización conservacionista de los suelos y de los recursos marinos (sección 11).

g) Sugiere la forma de aumentar el número de personas capacitadas y adiestradas, así como una mayor investigación; al objeto de generar lo más rápidamente posible la información indispensable (sección 12).

h) Recomienda una mayor participación pública en los procesos de planeamiento y decisión relacionados con los recursos vivos, proponiendo los programas y las campañas de educación ambiental necesarias a fin de lograr mayor apoyo público (sección 13).

i) Sugiere tanto los medios para conservar los recursos vivos de las comunidades rurales, como los modos de prestarles ayuda para

aprovechar más racionalmente lo que es la base esencial del desarrollo de que tanto necesitan (sección 14).

5. Además, la Estrategia recomienda una acción internacional destinada a promover, apoyar y coordinar las actividades nacionales, con especial énfasis en la necesidad de:

a) Un Derecho conservacionista internacional más riguroso y completo, y que preste más ayuda al desarrollo que atienda a la conservación de los recursos vivos (sección 15).

b) Programas internacionales que fomenten la conservación de los bosques tropicales y de las zonas áridas (sección 16), la conservación de zonas especiales para preservar recursos genéticos (sección 17) y la conservación del patrimonio común universal: el alto mar, la atmósfera y la circartida (sección 18).

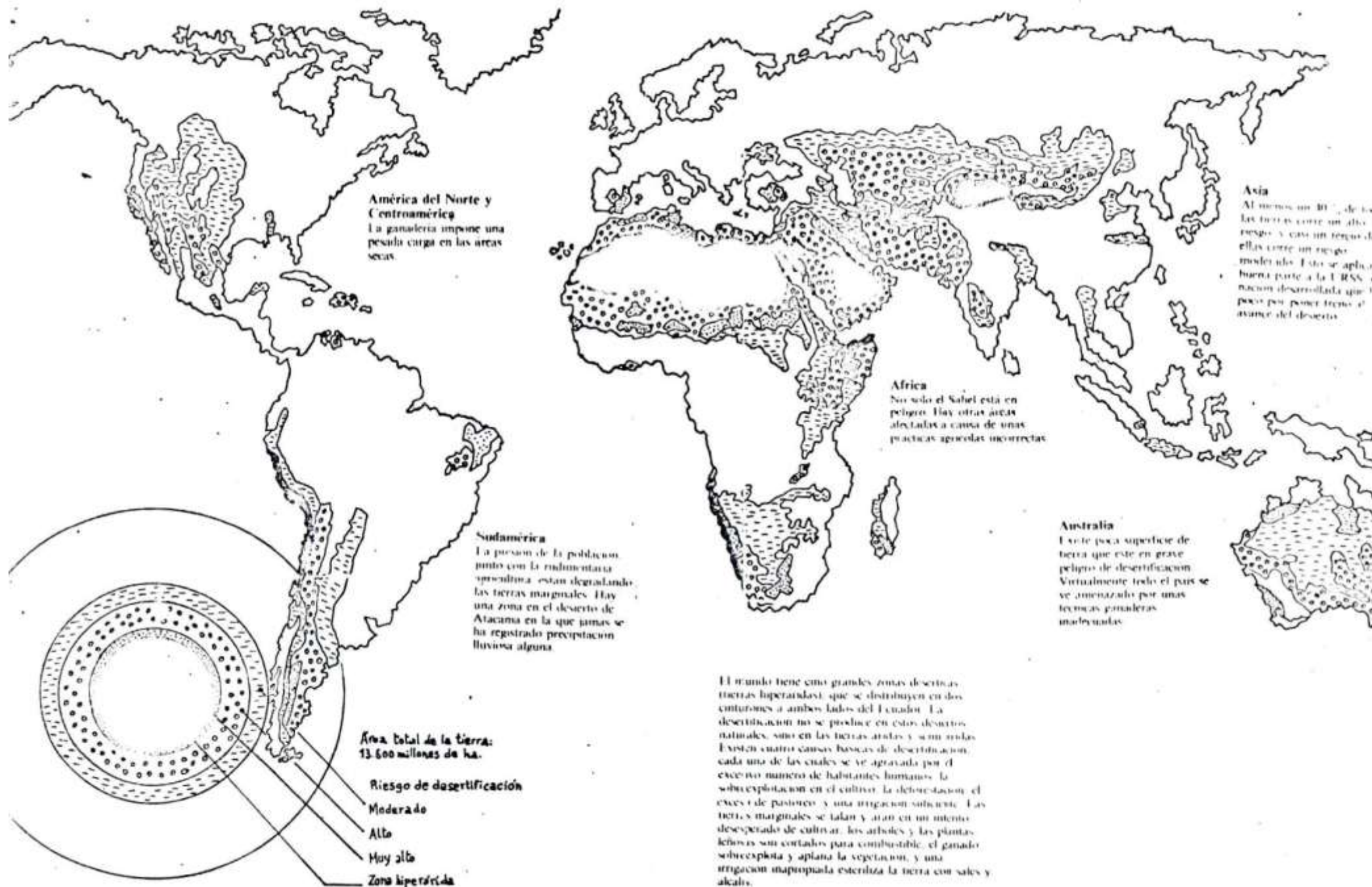
c) Estrategias regionales para impulsar la conservación de los recursos vivos compartidos, sobre todo en relación con las costas hidrográficas y los mares internacionales (sección 19).

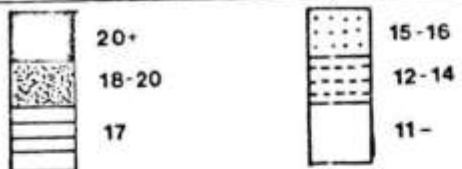
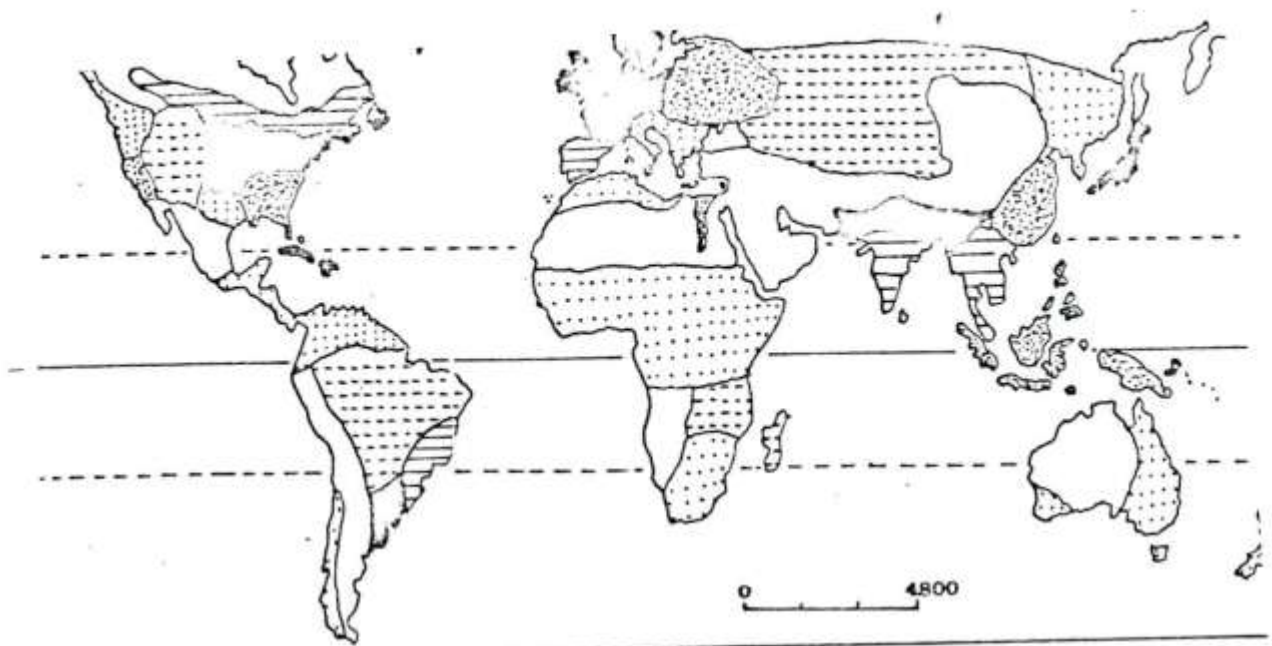
6. La Estrategia Mundial para la Conservación termina recomendando los principales requisitos del desarrollo sostenible, incluyendo igualmente las prioridades conservacionistas del Tercer Decenio del Desarrollo de las Naciones Unidas (sección 20).

La máxima virtualidad de la EMC radica en la circunstancia de que fue auspiciada por las entidades de vocación ecológica más importantes a nivel internacional: la UICN, que se ocupa fundamentalmente de los espacios naturales; el WWF, que canaliza un gran volumen de recursos financieros privados y públicos hacia la defensa de las especies amenazadas; la UNESCO, por su amplia resonancia educativa; y el propio PNUMA, como semi-agencia especializada de las Naciones Unidas para todo lo referente al entorno.

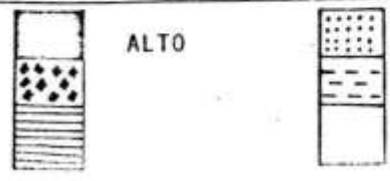
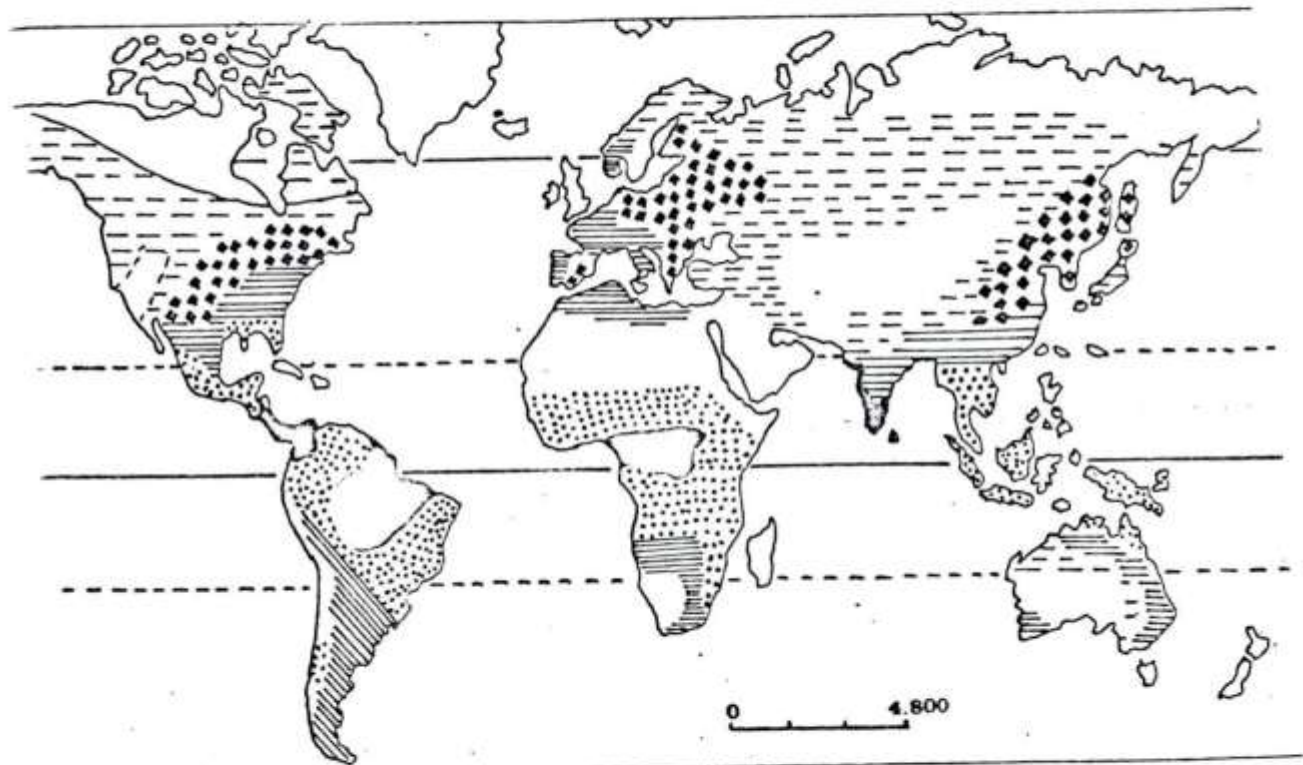
A partir de la EMC, son muchos los países que han preparado estrategias nacionales más detalladas. Pero evidentemente, de ellas no pueden surgir milagrosamente las soluciones a todos los problemas. No es extraño, pues, que de cara a los años 80 se hiciera patente la necesidad de una nueva visión global, en términos análogos a los de Estocolmo. Ese fue el sentido de la reunión especial convocada por el PNUMA y celebrada en Nairobi en 1982. A ella pasamos a referirnos.

# El avance del desierto





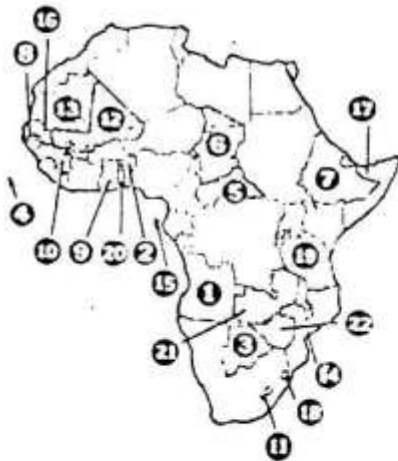
El mapa muestra las áreas de más alto potencial agrícola del mundo.



El mapa muestra las zonas de vegetación potencial en el mundo.



## Víctimas de la sequía en 22 naciones africanas



Países que sufrieron o se vieron amenazados por la falta de alimentos al recurrirse a la hambruna de 1973-74. La información sobre las condiciones meteorológicas y agrícolas procede de un informe publicado en junio por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. La glosoneida es una enfermedad infecciosa aguda del ganado vacuno y otros animales de granja.

País	Condiciones dominantes en 1982-83	Efectos más importantes sobre la agricultura
Angola	Sequía persistente desde 1982	Cultivos malirrigados y escasos
2 Benin	Estación lluviosa de 1983 demorada; brotes de plaga de la mosca en las fronteras	Se esperan producciones agrícolas por debajo de la media; retraso en la siembra de maíz; pérdidas de ganado vacuno
3 Botswana	Precipitación al 50-60% de lo normal en las regiones central y meridional	Para 1983 se preveía una mengua radical en la producción cerealista; daños en la ganadería
4 Cabo Verde	Sequía durante la temporada agrícola de 1982	Pérdidas de producción del 40% en 1982
5 República Centroafricana	Sequía extrema en 1983; interrupción del servicio eléctrico	Escasez de alimentos en varias áreas rurales
6 Chad	Fuente sequía en el noreste durante dos años consecutivos, combinada con una guerra civil	Deficit de alimentos en 1982-83; casi 168 000 toneladas; interrupción de la ayuda alimenticia desde Nigeria
7 Etiopía	Lluvias retrasadas; sequía por doquier durante 1982; operaciones militares y aflujos de refugiados	3 millones de personas afectadas; actividades económicas y de producción de alimentos seriamente disminuidas
8 Gambia	Sequía persistente desde 1982	Daños agrícolas irreversibles
9 Ghana	Precipitación por debajo de lo normal; incendios de matorral; afluencia de colonos provenientes de Nigeria; brotes de glosoneida	Pérdidas en los cultivos cerealistas básicos; 260 000 toneladas aproximadamente; reducción de la superficie agrícola; pérdidas de ganado
10 Guinea	Sequía persistente; parasitococcosis y otras plagas	Daños agrícolas irreversibles; producciones menguadas
11 Lesotho	Sequía persistente; lluvias estacionales a un 50% de la media; brusca caída de los caudales fluviales	En 1982 se espera que la producción cerealista sea el 25% de la normal
12 Mali	Precipitación por debajo de la media en 1982; cotas fluviales bajas	Producción cerealista por debajo de la media
13 Mauritania	Precipitación de 1982 a un 40-80% por debajo de la media; cotas fluviales extremadamente bajas	La producción cerealista de 1982 disminuyó en unas 40 000 toneladas; daños y pérdidas en la ganadería
14 Mozambique	Precipitación por debajo de la media desde 1982; las actividades de la guerrilla perturbaban la agricultura	Grave escasez de alimentos para 4 millones de personas de las zonas rurales; daños y pérdidas en la ganadería
15 Santo Tomé	Sequía persistente desde 1982	Importante escasez de alimentos y daños en los cultivos
16 Senegal	Precipitación por debajo de la media en 1982; cotas fluviales bajas	Sequía localizada afectando a 270 000 personas
17 Somalia	Producción agrícola de 1982 por debajo de la media; en 1983 lluvias y siembra tardías; afluencia de 700 000 refugiados	Temporada agrícola de 1983 disminuida; perspectivas agrícolas inciertas
18 Sudafrica	Sequía persistente; precipitación de 1982 inferior al 50% de la normal; grave escasez de agua	Producción prevista de maíz para 1983; 40% de la normal; escasez de algodón
19 Tanzania	Perspectivas agrícolas de 1983 equiparables o mejores que las de 1982	Persistente escasez rural de alimentos
20 Togo	Sequía en 1982; lluvias retrasadas en 1983; los vientos persistentes provocaron incendios de matorral	En 1982, malogró de la cosecha secundaria de maíz; daños en otros cultivos; perspectivas para 1983 inciertas
21 Zambia	Sequía persistente; solaz tóxico en el sur; propagación de las enfermedades infecciosas	Producción de maíz superior a la de 1982, pero todavía por debajo de la media; pérdidas de ganado
22 Zimbabue	Sequía puntual en 1982; general a todo el país en 1983; falta de agua para riego	Cosecha de maíz en 1983, recordada; malogró de otros cultivos; se espera una caída del 50% en la cosecha de trigo

CUESTIONARIO:

- 1.- ¿El nivel cultural de las sociedades, de qué forma incide en el mayor o menor deterioro del medio?
- 2.- ¿El freno al crecimiento demográfico, solucionaría el problema de la destrucción de recursos?
- 3.- ¿El esfuerzo por preservar el medio en los países subdesarrollados supone un freno a su crecimiento económico?
- 4.- ¿Alguna de las cuestiones antes planteadas se manifiestan en nuestro archipiélago?
- 5.- Mediante la comparación de los mapas de potencial agrícola y desertización deduce que relación existe entre estos dos fenómenos. ¿Qué causas pueden motivar mayor o menor potencialidad?
- 6.- La reforma agraria parece ser un paso necesario para el desarrollo del Tercer Mundo. ¿cómo repercuten las mejoras agrarias en el funcionamiento económico del país? ¿Por qué? ¿Sería efectiva una reforma técnica exclusivamente?
- 7.- ¿La agricultura de los países subdesarrollados presenta algunas características comunes? ¿Cómo calificarías los resultados económicos de esa agricultura?
- 8.- La mayor parte de los 25 países más pobres del mundo se encuentran en África interior, sin ningún acceso marítimo. ¿Crees que el aislamiento es un factor decisivo?

9.- ¿Crees que el medio geográfico condiciona el desarrollo económico del Tercer Mundo? ¿Cuáles serían los principales obstáculos físicos con los que se encuentran los países subdesarrollados en su crecimiento económico?

10.- Con los mapas que se te entregan y consultando el Atlas del Estado del Mundo (ver bibliografía), indica las características socioeconómicas de las áreas con conflictos bélicos.

## **I SIMPOSIUM DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

De profesores del Área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.

SALAMANCA, 26 al 28 de noviembre de 1987

### **LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA**

Situación actual de la investigación en didáctica de las CCSS

#### **1. Investigaciones realizadas hasta la fecha**

##### 1.1. Tesis de licenciatura

Se han realizado 8, de las cuales dos no parece que puedan ser consideradas como investigaciones propiamente didácticas: una pertenece al campo de la didáctica general o de la pedagogía y otra al campo de la historia de la pedagogía o de la didáctica. La mayor parte de estas tesis fueron realizadas a partir del año 1980. Veamos los temas:

- El Seminario de Agricultura y Artes dirigido a párrocos (1797-1808). Escuela de Xest (1978)

- L'ensenyament de la historia a l'escola: Societat i territori al Valles Occidental. Escuelas de Girona y Sant Cugat (1980)

- Hacia un nuevo currículum para un futuro docente de E.G.B. Escuela de Xest (1984)

- L'estudi de la realitat immediata com una motivació per l'aprenentatge de les Ciències Socials. Escuela de Lleida (1984)

- Sentido, función y significado de los elementos del modelo didáctico en la enseñanza de la geografía. Escuela de Málaga (1985)

-El arte en la escuela. Significación del arte en el ciclo superior de E.G.B. Escuela de Málaga (1985)

-Nocions de temps i espai i relacions d'ordre a parvulari i pre-escolar. Escuela de Sant Cugat (1987)

##### 1.2. Tesis doctorales

Entre los años 1981 y 1987 se han realizado 4 tesis doctorales de las que dos pueden ser consideradas dentro del campo de la Historia de la Pedagogía o de la didáctica, una dentro del campo de la pedagogía y otra dentro del campo, probablemente, de la geografía.

- Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931). Escuela de Pamplona (1981)

- Estudi sobre la formació dels Mestres. Tendencias més significatives. Una proposta alternativa per a Catalunya. Escuela Sant Cugat (1985)

- La formación de maestros en España. La Normal de Murcia y la docencia de la Geografía (1914-1976). Escuela de Murcia (1986)

- Metodologías en Ciencias Ambientales y Ordenación del Territorio. Escuela de Xest (1987).

### 1. Otras investigaciones

En el apartado otras investigaciones aparecen un conjunto de 31 trabajos sobre diferentes aspectos relacionados con la Didáctica y la enseñanza de las Ciencias Sociales que incluyen desde la elaboración de materiales y guías didácticas para la enseñanza hasta artículos sobre la utilización de recursos, ponencias en Congresos y trabajos de investigación sobre aspectos concretos.

En el estadillo algunos de estos trabajos tienen a su lado un interrogante pues por la información que daban en la encuesta o por el tipo de trabajo realizado no sabíamos hasta qué punto podían ser considerados como investigaciones en didáctica. En realidad, quizás, este interrogante deberíamos plantearlo para la mayoría de estos trabajos.

En el anejo se recoge la relación de estos trabajos por Escuelas.

## **2. Investigaciones en didáctica de las CCSS planteadas y/o en curso de realización.**

### 2.1. Tesis de licenciatura.

Actualmente debido, probablemente, a la nueva normativa sobre tesis doctorales no se está realizando ninguna tesis de licenciatura.

### 2.2. Tesis doctorales

En estos momentos existen 14 proyectos de tesis doctorales en distintos estadios de elaboración. 2 de estos proyectos no explicitan la temática concreta, 3 pueden ser considerados, por su temática, como investigaciones en el campo de la historia de la pedagogía y más concretamente de la enseñanza de la geografía, de la ~historia y de una institución didáctica. El resto -9- tratan temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los distintos niveles educativos. Veamos su relación por Escuelas:

- Córdoba:

- Aprovechamiento didáctico del patrimonio artístico cordobés (2 profesores)

- Diseño curricular desde un modelo didáctico “sistémico-tecnológico” y un paradigma científico crítico del área de CCSS en el primer ciclo de la enseñanza secundaria o ciclo superior de EGB (1 profesor)
  - Iniciación al aprendizaje del tiempo histórico en la etapa escolar: problemas de comprensión y alternativas didácticas (1 profesor)
- La Laguna: Didáctica de la geografía (?)
- Málaga:
- Repercusiones de un planteamiento metodológico apoyado en la investigación del medio en el proceso enseñanza/aprendizaje de la Geografía (1 profesor)
  - Conexiones entre el aprendizaje por comprensión del Arte y su evolución cualitativa (1 profesor)
- Murcia:
- La enseñanza de la Geografía en la escuela pública española (1900-1940) (1 profesor)
  - La enseñanza de la Historia en las Escuelas Normales (1914-1976) (1 profesor)
- Sant Cugat:
- América en la escuela. Una propuesta didáctica para explicar 1992 (1 profesor).
- Tarragona:
- La enseñanza de la Geografía. Disfunción entre la teoría y la práctica (1970-1980). (1 profesor)
- Zaragoza:
- El mapa escolar en Aragón (1 profesor)
  - El funcionamiento de una institución didáctica española en la 2ª mitad del siglo XIX y la 1ª del siglo XX.
- Lleida:
- Didáctica de las Ciencias Sociales (1 profesor).

2.3. En estos momentos se están realizando 26 trabajos o investigaciones cuya temática es bastante amplia, tal como ocurre con la del punto 1.3. Optamos por transcribir, en el anejo, su títulos tal como han sido explicitados en las encuestas puesto que cualquier clasificación podría no ajustarse a la realidad de cada trabajo.

### **3. Temas de didáctica que deberían investigarse preferentemente.**

Probablemente la clasificación establecida en la encuesta no se ajuste a las posibilidades de la investigación en didáctica ya que es difícil separar los contenidos, la metodología, el aprendizaje y los valores educativos. Tampoco puede que no sea conveniente establecer diferencias entre las Ciencias Sociales en su conjunto y la Geografía y la Historia. En cualquier caso son aspectos para la discusión y la clarificación. En cuanto a los resultados:

3.1. Sobre los contenidos a enseñar: únicamente dos escuelas no contestan esta pregunta. Entre las respuestas explícitas destacamos:

- la didáctica del medio (Xest)
- la elaboración de un currículum de CCSS para Magisterio y EGB (Granada)
- los conceptos básicos y su secuenciación en programas de enseñanza (Girona)
- criterios de selección de los contenidos (La Laguna)
- los contenidos a integrar en los distintos niveles de la enseñanza y su incardinación con contenidos de geografía, historia, arte y demás disciplinas científicas. Investigar en las distintas disciplinas que se integran en las CCSS (Málaga)
- el conocimiento del entorno (Santander)
- la determinación y selección de los núcleos conceptuales y de las ideas básicas de cada disciplina social en relación tanto a su epistemología y a sus paradigmas como a su significación educativa y a su enseñanza. La interrelación de los núcleos conceptuales de las disciplinas sociales para la elaboración y jerarquización de programas de enseñanza (Sant Cugat)
- el estudio de los hechos culturales y políticos de la Catalunya contemporánea para un mayor arraigo e integración en el medio (Tarragona)
- el papel del entorno, del medio,... Los medios de comunicación social, adultos, interdisciplinariedad (Zaragoza).

3.2. Sobre los Métodos de enseñanza hay dos escuelas que tampoco contestan nada. Las respuestas del resto de escuelas abarcan todos los aspectos señalados en la encuesta. Destacamos:

- propuestas activas para convertir las clases en modelos heurísticos de aprendizaje (Xest)
- habilidades en metodología de las CCSS según las edades. Estudio de las distintas técnicas, por edades (Girona)

- la organización de una metodología interdisciplinar en la 2ª etapa ante la situación actual de funcionamiento de los centros de EGB (La Laguna)
- las distintas disciplinas que se integran en las CCSS (Málaga)
- el aprovechamiento de los recursos del entorno (Santander)
- ventajas e inconvenientes de la incorporación de la imagen y del video en la enseñanza de las CCSS. El estudio del medio como método de aprendizaje. Los métodos científicos y su enseñanza en las CCSS (Sant Cugat)
- el movimiento agrario local y comarcal en base a ofrecer técnicas de trabajo para la escuela rural (Tarragona).

3.3. Sobre los problemas de aprendizaje. Hay dos escuelas que no responden.

Entre las escuelas que explicitan el campo de investigación destacamos:

- motivación y contenidos (Xest)
- la percepción, la cronología y la causalidad (Girona)
- interés y motivaciones de la historia para los alumnos de EGB (Granada)
- la adquisición de destrezas para resolver los problemas de aprendizaje (Santander)
- la influencia de los comportamientos sociales y del subjetivismo en el análisis y la interpretación de la realidad social. La comprensión de conceptos geográficos e históricos en función de su significación social (Sant Cugat).

3.4. Cuatro escuelas no responden a la pregunta sobre los valores educativos.

La mayoría de escuelas los señala como temas importantes a investigar pero sólo se explicitan las siguientes respuestas:

- el valor educativo de las CCSS, incluyendo nociones de Economía y Derecho (Granada.)
- demostrar que las CCSS forman parte de la formación fundamental de los niños (Santander)
- determinar aquellos valores que permitan a los alumnos situarse activa, crítica, solidaria y participativamente en un mundo cambiante y plural (Sant Cugat)
- educación cívica, educación para la paz (Zaragoza)
- la génesis de los desequilibrios, la violencia y la paz. Los fenómenos dictatoriales del siglo XX como aportación a un conocimiento para la educación cívico-social. Recuperar el valor tradicional de la geografía y de la historia para la comprensión entre los diferentes pueblos del mundo. El estudio de los valores ambientales. (Tarragona).



#### **4. Problemas y soluciones para la realización de investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales.**

Las respuestas de este apartado las expresamos en porcentajes sobre el total de encuestas recibidas, es decir de escuelas. Cuando no se ha señalado ninguna respuesta hemos considerado que no existe el problema que se señalaba.

4.1. en el establecimiento de la temática	38%
4.2. en la metodología de la investigación	66%
4.3. en la dirección	33%
4.4. en la financiación	33%
4.5. en las fuentes bibliográficas	22%
4.6. en el acceso a escuelas de EGB	22%
4.7. otros problemas:	

-la falta de "tradición" investigadora en la mayoría de los profesores adscritos en áreas de didácticas especiales (Lugo)

- la falta de tiempo para el trabajo experimental (La Laguna)

- la imposibilidad de trabajar en equipo (Santander)

- la poca información bibliográfica respecto a las investigaciones que se realizan en los diferentes ICEs, Escuelas de Magisterio y Universidades en general (Tarragona)

En cuanto a soluciones se apuntan en varias encuestas la necesidad de elaborar un boletín o una revista en la que se recojan los trabajos e investigaciones que se vayan realizando y donde se divulguen aspectos y bibliografía referida a la investigación en didáctica de las CCSS.

#### **5. Investigaciones y trabajos realizados o previstos en el marco de la Formación permanente.**

La no definición en la encuesta de lo que se entiende por investigación y quizás la misma formulación de la pregunta, ha sido la causa de que las respuestas a este apartado incluyan trabajos de todo tipo que no nos han permitido establecer una clasificación. Por ello incluimos en los anejos una relación por escuelas de los trabajos e investigaciones que se han incluido en este apartado. En el punto 5.1. (investigaciones) aparecen 6 proyectos; en el punto 5.2. (otros trabajos) aparecen 16, aunque en algunos casos pueden ser más por lo que en el estadillo hemos señalado el número que aparece con más claridad y a continuación hemos añadido o más.

## **6. Investigaciones o trabajos realizados en el marco de la actual experimentación del ciclo superior de EGB o de cualquier otro ciclo educativo.**

En las encuestas se señalan un total de 12 trabajos de distintas características que se explicitan, asimismo en los anejos.

## **7. Otros aspectos relacionados con la investigación.**

Citamos textualmente las aportaciones realizadas por las escuelas que han respondido a esta pregunta:

- Ceuta: En el ámbito educativo:

- materias, programas y nivel de conocimientos exigibles a los alumnos de las Escuelas de Magisterio
- orientación de lo anterior hacia la formación docente en las escuelas de EGB
- prácticas de enseñanza

- Granada: Plantean el problema del hecho de que muchos profesores realizan la tesis doctoral sobre temas que en nada se parecen a la didáctica, lo que impide investigar y trabajar con más dedicación a la misma. Creen necesario crear una infraestructura a nivel estatal para que todo el que desee realizar la tesis en didáctica tenga una alternativa.

- La Laguna: clarificar el tipo de investigaciones que deben exigirse a un departamento de didáctica y explicitar las posibilidades de que se nos dirijan tesis en didáctica.

- Málaga: Concreción del método de las CCSS como integrador de las distintas disciplinas.

- Pamplona: Analizar en profundidad qué es la investigación en didáctica de las CCSS (geografía e historia) y diferenciarla de la experimentación. Incluir en el ámbito de la investigación en didáctica de las CCSS la historia de la enseñanza de la geografía y de la historia tanto a nivel estatal como en las distintas comunidades Autónomas. Comparar con planificaciones extranjeras.

- Santander: necesidad de una publicación para potenciar líneas de investigación.

- Sevilla: la investigación en CCSS realizada por los alumnos de Magisterio. La evaluación de las investigaciones llevadas a cabo por maestros de EGB en CCSS.

- Zaragoza: Plantearse el estudio de las CCSS no sólo por el contenido intrínseco de las materias sino por otros aspectos como las ilustraciones, mapas, dibujos, etc... y llevar una metodología activa realmente práctica y no de salón. Conocer los trabajos didácticos de las periferias educativas normalmente olvidadas.

Número de encuestas enviadas: 58

Número de encuestas recibidas: 18

Número de encuestas devueltas: 1

Barcelona, 24 de noviembre de 1987

Pilar BENEJAM

Joan PAGÉS

## SITUACION ACTUAL DE LA INVESTIGACION EN DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

SALAMANCA  
NOVIEMBRE 1971

	ESCUELA	UNIVERSIDAD	DEPARTAMENTO	Nº PROFESORES AREA	INVESTIGACIONES REALIZADAS			INVESTIGACIONES EN CURSO			FORMACION PERMANENTE		EXPERIMENTACION.
					1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	
1	CEUTA	GRANADA	DIDACTICA CIENCIAS SOCIALES	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	XEST (CHESTE)	LITERARIA VALENCIA	-	6	2?	1?	?	-	-	1	-	1	2
3	CORDOBA	CORDOBA	DIDACTICAS ESPECIALES	8	-	-	2?	-	4	4	-	20+	-
4	GIRONA	AUTONOMA BARCELONA	DID. LENGUA, LITERATURA Y CCSS	2 - 1 ENC.	1	-	?	-	-	1	-	30+	1
5	GRANADA	GRANADA	DIDACTICA CIENCIAS SOCIALES	3	-	-	2	-	-	10+	-	-	10+
6	LA LAGUNA	LA LAGUNA	DIDACTICAS ESPECIALES	2	-	-	-	-	1?	1	-	-	-
7	LLEIDA	AUTONOMA BARCELONA	DID. LENGUA, LITERATURA Y CCSS	1	1	-	1?	-	1	-	-	-	-
8	LUGO	SANTIAGO	DIDACTICA CIENCIAS SOCIALES	2	-	-	8	-	-	4	-	-	-
9	MALAGA	MALAGA	DID. MATE, SOCIALES Y EXPERIMENTALES	5 - 2 ENC.	2	-	2	-	2	-	-	-	3
10	MELLA	GRANADA	DIDACTICA CIENCIAS SOCIALES	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	MURCIA	MURCIA	DID. GENERAL, MATE, C. SOCIALES	4	-	1	-	-	2	1	-	-	-
12	PAMPLONA	ZARAGOZA	DID. LENGUAS, HUMANAS Y SOCIALES	4 - 1 ENC.	-	1	1	-	-	10+	-	-	1
13	SALAMANCA	SALAMANCA		1	-	-	-	-	-	1	-	-	1
14	SANT GUSTAT	AUTONOMA BARCELONA	DID. LENGUA, LITERATURA, CCSS	9	2	1	2?	-	1	2	-	60+	2
15	SANTANDER	CANTABRIA	EDUCACION	1	-	-	-	-	-	1	1	1	-
16	SEVILLA	SEVILLA	DIDACTICA CIENCIAS SOCIALES	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1
17	TARRAGONA	BARCELONA	EDUCACION Y PSICOLOGIA	3	-	-	1?	-	1	1	3	1	-
18	ZARAGOZA	ZARAGOZA	DID. LENGUAS, CIENCIAS HUMANAS Y CCSS	2	-	-	12	-	2	6	2	1	-

Nº ENCUESTAS ENVIADAS : 58

Nº RESPUESTAS RECIBIDAS : 48

8	4	31	-	14	26
---	---	----	---	----	----

