

Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales*

José María Rozada Martínez

Introducción

En las páginas que siguen expondré las líneas generales de mi pensamiento acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se trata de dar cuenta de ese nivel de la estrategia o método que propone César Cascante en lo que ha denominado "Los diseños para la acción y la investigación" (CASCANTE, 1987).

Lo que se expone constituye la estrategia con la que un profesor particular, en un momento determinado de su desarrollo profesional, aborda la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Debo aclarar que no se trata de un proyecto curricular sino sólo de la parte más general del mismo, y que no se presenta como alternativa a nada sino como ejemplificación de lo que entiendo que debe ser ese planteamiento general que los profesores debemos hacernos para ir desarrollando un método.

Las posiciones que adopto en mi trabajo constituyen una síntesis de lo que será mi aportación al "Seminario Regional de Profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales" recientemente constituido en Asturias. En él, esta reflexión metodológica que inspira mi práctica docente a la vez que se inspira en ella, no será sino un elemento más a discusión. Al darlo a conocer no pretendo otra cosa que ofrecer una orientación acerca de cómo articular el debate en otros seminarios que vayan a ocuparse en la misma tarea; y, claro, ofreceré también algunas opciones particulares que me gustaría ver generalizarse, aunque, en todo caso, su valor

no reside en el grado de aceptación que tengan por otros profesores, sino en la función que cumplen dichas opciones como orientación general de mi práctica docente, y como teorización de la misma.

Si el método, como nivel de la estrategia general de un proyecto curricular, es el resultado de una serie de opciones tomadas acerca de los aspectos que entendemos como estructurantes de nuestra actividad de enseñar, la mejor manera de ordenar su explicitación será precisamente atendiendo a dicha estructura. Así pues, el epígrafe del trabajo que ofrezco a continuación responde a las dimensiones que destaco como más importantes en cada uno de los elementos que constituyen la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje según mi entendimiento del mismo. Estructura que presento en el epígrafe segundo dedicado a dar cuenta del modelo necesario para desarrollar el método.

Pero con anterioridad a todo ello, dedicaré un primer epígrafe a exponer cuál es mi interpretación del contexto sociopolítico en el que dicho proceso se inserta, y al que habré de recurrir para evitar los análisis formales tan alejados de la realidad concreta en la que se produce nuestro trabajo, y del compromiso con su transformación que me planteo.

El índice de este trabajo no deja de ser una invitación a los profesores que se interesen por el desarrollo de un método, para que organicen su actividad realizando primero un análisis del contexto, diseñando después un modelo del objeto que van a abordar (el pro-

ceso de enseñanza-aprendizaje) tal y como ellos lo perciban, entrando posteriormente en el análisis y las propuestas correspondientes a cada uno de los elementos de la estructura de dicho objeto; análisis y propuestas que, si no se pretenden meramente formales, habrán de tener a la vista en todo momento la referencia a ese contexto que dote de historicidad al objeto y a los elementos de su estructura, tal y como, en mi caso, pretendo hacer a continuación.

El contexto: un sistema tecnocrático que se refuerza

Sostengo que la estructura económica y la superestructura ideológica, política y cultural mantienen en nuestro país un proceso de creciente modernización que, con diferentes momentos en cuanto a su ritmo y a la adecuación entre los cambios económicos, culturales e ideológicos, consiste en un avance hacia lo que se denominan sociedades de capitalismo avanzado.

Este es un proceso que se inicia en España por el final de la década de los cincuenta, originándose entonces un creciente desfase con las formas políticas de aquel momento, que se corregirá en la segunda mitad de los años setenta con la adopción de las formas políticas propias de las denominadas democracias occidentales. Diríamos que el marco sociopolítico actual, en su sentido más amplio, es el resultado del creciente desarrollo económico y cultural que avanzó con fuerza durante la "década prodigiosa", aunque hubiera de esperar a la década siguiente para deshacerse de las formas e instituciones políticas que no le resultaban fun-

* Este trabajo fue escrito en 1987 como documento (método) para la propia clarificación del autor y como aportación al Seminario Regional de Profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (CEP de Oviedo), que por entonces comenzaba su andadura y había acordado "poner sobre la mesa" el método de trabajo con el que cada uno de sus miembros estaba enseñando Geografía e Historia en las EE.MM. o Ciencias Sociales en el Ciclo Superior de la EGB. Fue asimismo explicado en diversos cursos organizados en el marco de la formación permanente del profesorado. En todos los casos se trataba de defender el interés que tiene el que cada profesor vaya dando cuenta de los planteamientos que presiden su trabajo y de los fundamentos que tenga para hacer lo que haga. Como se dice en la introducción "...no se presenta como alternativa a nada sino

como ejemplificación de lo que entiendo que debe ser ese planteamiento general que los profesores debemos hacernos para ir desarrollando un método". Al publicarlo en 1991 el autor reitera este propósito y justifica su difusión en la necesidad de "hacer justicia" a un texto que se ha mostrado más fecundo de lo que cabía esperar cuando fue distribuido en los reducidos ámbitos ya señalados.

Cualquiera que haya escrito una sola página sabe que cuando se relea al día siguiente siempre se introducen algunos cambios, que son muchos más si se revisa al cabo de un mes, y está por lo tanto en condiciones de comprender que pasados cuatro años resulta imposible "retocar" un trabajo como éste sin escribirlo de nuevo y por lo tanto hacer otro distinto. Esta es la razón por la que se publica hoy el texto original sin modificación alguna que merezca ser reseñada.

cionales, y dotarse de las que son propias de las sociedades capitalistas desarrolladas.

En lo que respecta al sistema de enseñanza, adopto la construcción teórica propuesta por Lerena referente al establecimiento de tres formas esenciales de dicho sistema: escolástica, liberal y tecnicista, caracterizándolas como modelos en un sentido no riguroso, como el propio autor propone, ya que se trata más bien de tipos ideales, por cuanto que en la realidad empírica, en cada momento histórico pueden encontrarse simultáneamente componentes de cada una de ellas, tal y como ocurre en el momento actual en el que se pueden encontrar supervivencias de los sistemas escolástico y liberal en el sistema tecnocrático o tecnicista presente (LERENA, 1980, pp. 119-125).

Este autor sitúa en la LGE de 1970 el punto de referencia para establecer en nuestro país el paso del sistema liberal que había consagrado la Ley Moyano de 1857 al sistema tecnicista que, a mi modo de ver, se continúa desarrollando en la actualidad con la misma sociedad que lo engendrara.

Como se sabe, en el campo del currículum las concepciones tecnocráticas se manifiestan fundamentalmente por la defensa de una planificación de corte taylorista, realizada por grupos de expertos para su ejecución por unos profesores entendidos como técnicos (VARELA, 1983). Junto con ello el proceso de enseñanza se disecciona en una serie de elementos (contenidos, actividades, organización, evaluación, etc.), cuyo control y articulación se entiende como medio para alcanzar un fin. Diríamos que a un contexto socio-político de carácter tecnocrático corresponde un sistema escolar tecnicista y un modelo curricular tecnológico, por cuanto que las propuestas de racionalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje obedecen en este caso a los criterios de la racionalidad instrumental, que se caracteriza básicamente por atender al desarrollo de las técnicas, los instrumentos, es decir, los medios, buscando sus fundamentos en una ciencia aplicada capaz de desarrollar una tecnología que, como medio, resulta que pretende dominar la práctica independientemente de los fines. Con ello, tal y como señala la sociología crítica de la educación, se constituye en el instrumento tecnológico capaz de legitimar y encubrir, con su actuación aparentemente neutralista, las funciones del sistema escolar como aparato que reviste de diferencias escolares las que no son otra cosa que desigualdades sociales.

Aunque el contexto político de surgimiento de la reforma educativa de los años setenta, caracterizado por un enfrentamiento entre los tecnócratas y la "vieja guardia", provocase el que se diera una pugna desde el origen entre reforma y contrarreforma (MARTINEZ, 1985), lo cierto es que con la misma se hicieron una serie de propuestas de inspiración tecnocrática.

Ahora bien, aunque los didactas afines a este planteamiento, con una fuerte implantación académica, difundieron el modelo más duramente tecnocrático, sin embargo la propuesta curricular que se realizó en 1970 a través de las Orientaciones Pedagógicas, pueden calificarse, a nuestro juicio, más bien de "blanda".

Así, en las Orientaciones Pedagógicas "...no se intentó un marco rígido en cuyo cauce hubiera de discurrir uniformemente la educación nacional. Por el contrario, se buscó a través de los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, indicar metas y sugerir procedimientos que la experiencia y la iniciativa de los educadores completarían y darían eficacia al fecundarlos en la realidad cotidiana del quehacer educativo" (BOE 2-VII-1971), de modo que "su finalidad, de acuerdo con los fines establecidos en la Ley General de Educación, no es otra que la de ofrecer a los educadores un material de trabajo dentro de una línea indicativa de acción, facilitándoles su tarea de programación inmediata" (Vida Escolar, n.º 128-130., p. 5).

Yo creo que esta debilidad inicial puede corresponder a la propia precariedad con la que los planteamientos tecnocráticos surgen en un contexto subdesarrollado y paradójico como el de la España del final de los años sesenta; y pienso también que a medida que se resuelven esas paradojas, tales planteamientos se van reforzando.

Entre las Orientaciones Pedagógicas del 70-71 y las propuestas actuales que este mismo curso se están debatiendo no hay, contra lo que frecuentemente se cree, una evolución de alejamiento de un modelo tecnológico, sino que más bien ocurre todo lo contrario. Me parece que se puede avanzar la interpretación de que legitimada la opción socio-económica capitalista, y ajustadas a la misma las instituciones políticas, la administración actual está en condiciones de hacer hoy "mejor" lo que hace casi dos décadas quedó solamente a medio hacer porque las condiciones del contexto no eran las más adecuadas.

Sin duda alguna, los planteamientos sobre el currículum hoy a debate, y aquello que los sustenta, a saber, el marco curricular de César Coll, son técnicamente mucho más desarrollados que los del 70 y todos los posteriores, es decir, los del 81-82 y los de las reformas iniciadas en el 83; y, a mi modo de ver, no se puede decir que vayan a ser más abiertos, como tendré ocasión de señalar al referirme a los distintos elementos que voy a tratar más adelante.

Es en esta clave en la que hay que interpretar, me parece, el giro dado a las reformas emprendidas en el 83 que, demasiado próximas a lo que fueron las propuestas de los MRPs (a este respecto tecnológicamente descuidadas e informales), recientemente han tenido que ser llamadas al orden, es decir a someterse a un marco curricular que las dote de un vocabulario y una estructura tecnológica mínimos, correspondientes a la propuesta de un Estado interesado en acelerar el proceso de modernización que ya comenzara por el final de los años 50, pero que sólo recientemente ha conseguido estabilizar las formas y las fuerzas políticas que corresponden a los de su género.

El modelo objeto para estructurar el método

La estructura del objeto del que voy a ocuparme, es decir, del proceso de enseñanza-aprendizaje, no la entiendo como establecida objetivamente, sino que es el resultado de una determinada lectura de ese proceso. Los elementos que forman parte de ella y sus interrelaciones, no reflejan una realidad como si ésta se manifestase de modo transparente, sino que constituyen una construcción teórica con la que el sujeto trata de captar un objeto (ROZADA, 1985). En dicha representación se refleja la realidad según la percibe y la representa el sujeto.

Esta subjetividad implícita al modelo nos obliga a considerarlo siempre de manera provisional, puesto que en definitiva expresa el estado en el que nos encontramos respecto a la captación de esa realidad, modelo que habrá de evolucionar a medida que progresa el bagaje teórico y la experiencia de nuestra actuación práctica con los que tratamos de interpretar esa realidad.

Según esto, los elementos de un modelo no deben ser tomados mecánicamente de un modelo formal, sino que han de ser definidos por el profesor. No todos los profesores tienen por qué determinar los mismos elementos, ni entender de igual manera las relaciones entre ellos, sino que esto ha de estar en función del grado y del tipo de dominio que vayan adquiriendo de la teoría y la práctica de la enseñanza.

Por esta razón los profesores que vayan a trabajar conjuntamente en un proceso de desarrollo curricular harán bien en llegar a acuerdos que les permitan diseñar un modelo lo más homogéneo posible.

En mi caso particular los elementos y las dimensiones que destaco al estructurar un proceso de enseñanza-aprendizaje son:

Elementos	Dimensiones
INTENCIONES	Los objetivos como elementos de la planificación. Las intenciones específicas de la enseñanza de las Ciencias Sociales.
CONTENIDOS	Lo que entendemos por contenidos. Sus valores formativo y científico.
ACTIVIDADES	El tipo y la secuencia de las mismas. La evaluación.

Se trata, pues, de un modelo que contempla tres elementos principales en cada uno de los cuales se consideran los aspectos que me parecen más definidores de mi método, en un sentido similar al que le dan autores como GIMENO (1981) o CASCANTE (1987). Más adelante me referiré a las relaciones entre los elementos. Señalaré ahora que los entiendo como partes de un sistema (utilizando este concepto en un sentido amplio), cuyas relaciones son de mutua dependencia, de manera que para pronunciarse sobre cualquiera de ellos es necesario hacerlo con referencia a los otros dos.

Este análisis de la estructura interna de un proceso de enseñanza-aprendizaje debe entenderse como el resultado actual de mi actividad teórica y práctica, es decir que no se trata de una esquematización puramente formal, sino que constituye la síntesis de tres factores que influyen en mi desarrollo profesional.

Uno de ellos es el contacto asiduo con los elementos que viene destacando como más relevantes la didáctica general y que tan atractivamente ha sintetizado el profesor GIMENO (1981) en su modelo de seis elementos (objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, medios, organización y evaluación) y una serie de dimensiones en cada uno de ellos.

Otro de esos factores es el interés por una Didáctica especial (durante algunos años he tenido que explicar Didáctica de la Geografía en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo) lo que me ha permitido captar cuáles son las cuestiones en torno a las que se aglutinan los principales problemas planteados al abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales (ROZADA, 1983).

Y, por fin, creo que en esta percepción de la realidad influye determinadamente el hecho de estar enseñando, lo que me obliga a tomar decisiones que generalmente articulo en torno a ciertos aspectos a los que si bien podemos denominar elementos de un modelo, en la realidad se me presentan como problemas que debo abordar a la hora de racionalizar mi actividad de enseñar (ROZADA, 1985 b y 1986). Seguramente es esta necesidad de utilizar el modelo como un instrumento cotidiano lo que explica la simplicidad del mismo, es decir, la reducción del número de elementos y de dimensiones sobre las que voy a fijar mi atención. La práctica impone condiciones que aconsejan la búsqueda de modelos que resulten económicos en lo que se refiere al esfuerzo que su manejo va a requerir

del profesor. No me parecen pues aconsejables los modelos que obligan a considerar muchos elementos y dimensiones didácticas.

Quiero señalar por último que en otros trabajos (ROZADA, 1987), he planteado que adoptaba una posición sobre el curriculum que correspondería a una concepción teórica general de carácter dialéctico. En relación con ello y con esa concepción del modelo como un sistema (aunque sea, como he señalado, en un sentido laxo), no se me oculta que las relaciones entre el pensamiento dialéctico y la teoría general de sistemas no han sido aún suficientemente desarrolladas, constituyendo por el momento "un catálogo de problemas" (ZELNY, 1982); pero sabemos también que el concepto de sistema es el que más se aproxima a un entendimiento holista de la realidad, tal y como impone el principio dialéctico de unidad estructural de lo múltiple.

Los objetivos como elementos de la planificación: la propuesta de trabajar con objetivos heurísticos.

Uno de los aspectos más relevantes de las intenciones educativas como elemento didáctico es el que se refiere al papel que se les asigna en la planificación de la enseñanza.

En un trabajo previo a éste (ROZADA, 1987), he distinguido entre la planificación del estado y la de los profesores, señalando sus diferencias en lo que respecta a la naturaleza y a los intereses de uno y otro. Por lo que se refiere a la planificación de la enseñanza de las Ciencias Sociales realizada por el Estado, el tratamiento de los objetivos evoluciona hacia una mayor concreción en su formulación, es decir, que se da una creciente pretensión de planificar con mayor exactitud lo que se quiere enseñar.

En las Orientaciones Pedagógicas de 1970 se trata de los objetivos a un nivel muy general y abierto, en realidad no pasan de ser unas mínimas consideraciones que figuran como preámbulos de los contenidos¹. Sin embargo, en las propuestas oficiales de 1982 los objetivos tienen un mayor desarrollo y precisión distribuyéndolos por cursos y temas correspondientes a los bloques de Geografía, Historia, Comportamiento Cívico-Social y Técnicas de trabajo². Más recientemente, una de las críticas que merecieron estas propuestas, a juicio del Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de la EGB, es el de no haber tenido una formulación bien jerarquizada y precisa de los objetivos, lo que pone de manifiesto la intención de superar esa situación, cosa que se pretende hacer con la formulación de ocho objetivos específicos y veintiocho objetivos terminales de área.

Y, por último, si como parece los futuros Diseños Curriculares Base y Proyectos Curriculares a los que se refiere el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza propuesto para el debate, se van a inspirar en el Marco Curricular de César Coll, con las últimas reformas el Estado formulará: unas finalidades del sistema educativo, unos objetivos generales de la enseñanza obligatoria, unos objetivos generales del ciclo, unos objetivos generales del área y unos objetivos terminales de área, todo ello formando parte de una planificación mucho más rigurosamente planteada que las anteriores, en la que las intenciones educativas se concretarán por la vía mixta de simultanear la atención a los resultados del aprendizaje en términos de procesos cognitivos, y a los contenidos de la enseñanza en sus aspectos lógicos y psicológicos.

¹ En concreto, para el Ciclo Superior de la EGB, tras unas brevísimas consideraciones, se formulan estos siete objetivos, además de señalar que el propio docente puede prolongar la lista.

- Capacidad para localizar los hechos en el espacio y en el tiempo.
- Conocimiento y utilización de técnicas para interpretar datos y documentos.
- Adquisición de un vocabulario más amplio y riguroso del mundo social.
- Capacidad de juzgar el valor de las instituciones y leyes que informan nuestra vida.

- Capacidad para distinguir en cualquier información lo verdadero de lo falso, lo probable de lo improbable, lo verosímil de lo inverosímil.

- Un sentido de la sucesividad y del tiempo.
- Aprender a estimar los valores positivos que le son familiares y los de cualquier época y cultura. (Vida Escolar, n.º 128-130, abril-junio, 1971, p. 27).

² Para el Ciclo Superior de la EGB se formularon un total de 82 objetivos (16 de Geografía, 23 de Historia, 26 de Educación Cívica y 17 correspondientes a técnicas de trabajo), todos ellos formulados comenzando por verbos correspondientes a los distintos ámbitos en los que los clasifican las taxonomías (BOE, 4 diciembre, 1982, pp. 33460-33462).

Esta evolución de la planificación de la enseñanza creo que corresponde al afianzamiento del sistema tecnocrático que ya he señalado.

En lo que respecta a la planificación que deben realizar los profesores, se da un discurso que evoluciona inversamente a la realidad de la planificación estatal. Si en los años 70 se difundió ampliamente entre el profesorado la necesidad de programar con precisión su intervención en el aula (de tal manera que como señalara Macdonald respecto a este tipo de propuestas de planificación, "...uno podría preguntarse si los jóvenes tienen siquiera derecho a moverse en la escuela mientras no aparezca la taxonomía de los objetivos motores"), en la actualidad lo cierto es que la pedagogía por objetivos atraviesa un mal momento como consecuencia tanto de su propio desprestigio en la práctica, como del auge de la crítica al modelo eficientista realizada por los más destacados estudiosos del curriculum (GIMENO, 1982; GIMENO y PEREZ, 1983; STHENHOUSE, 1984; etc.), tendiéndose a situar en un primer plano el pensamiento del profesor como configurador de lo que realmente ocurre en las aulas (CONTRERAS, 1985; MARCELO, 1987; PEREZ, 1987; etc.), así como los modelos que proponen el reconocimiento de que lo situacional, lo contextual, determina de tal manera lo que en definitiva resulta ser la clase, que cualquier planificación previa queda modificada en el curso de la acción posterior, desarrollándose plataformas teóricas que se podrían englobar bajo el denominador común de "paradigma ecológico" (PEREZ, 1982; CARIDE y TRILLO, 1983; ROSALES, 1983; etc).

Dejando a un lado la posibilidad de interpretar todas estas corrientes como propias de una tecnología más avanzada, capaz de integrar el hecho de que cualquier planificación ha de tener en cuenta una fase de implementación en la que el contexto introduce modificaciones que no pueden ser despreciadas, lo cierto es que con ellas, y el consiguiente papel destacado que reclaman para los profesores, se está proclamando la desaparición del modelo didáctico tecnocrático correspondiente al modelo educativo tecnocrático.

Como he señalado, a mi modo de ver, buena parte de los problemas que se plantean al tratar de los objetivos en la enseñanza, no son sino problemas generales acerca de la planificación. En ésta, los objetivos cobran un papel tanto más importante cuanto mayor es la confianza en la posibilidad de convertirlos en guías precisas para una acción que se entiende como un proceso algorítmico. Pero la posibilidad o no de establecer con éxito algoritmos de enseñanza-aprendizaje, no es un problema específicamente educacional, como parecen creer algunos didactas a juzgar por su falta de referencias a teorías generales de la planificación de la actividad humana, sino que forman parte del problema más amplio de la algoritmización y el factor humano.

Si distinguimos con Jackson entre las fases preactiva e interactiva en la enseñanza, como aquellas que corresponden respectivamente a los momentos previos a la entrada en el aula, y a la actividad realizada dentro de ella (CONTRERAS, 1985, p. 7), la planificación debiera consistir en la prescripción, durante la fase preactiva, de la actividad didáctica a desarrollar posteriormente durante la fase interactiva.

En lo que respecta a la actividad didáctica, la naturaleza del objeto, es decir, el aprendizaje, la formación y el comportamiento humano, no es desintegrable analíticamente en partes discretas estrictamente controlables, por lo que se resiste a toda pretensión de establecer algoritmos de enseñanza.

Incluso los defensores de la algoritmización de la actividad de enseñar manejan expresiones tales como "prescripciones cuasialgorítmicas" y señalan que "la actividad didáctica (como muchas otras) no puede algoritmizarse por completo, toda vez que es imposible prever todas las condiciones lógicas y sus combinaciones con

las que podría enfrentarse el maestro durante su labor y que podrían requerir que él (o ella) introdujera nuevos métodos para influir en los estudiantes" (Landa, 1978, p. 73).

En la teoría de los algoritmos, fuera de las matemáticas y de las actividades que se pueden resolver recurriendo a su aparato, se habla de algoritmos "debilitados". Pero lo que nos importa señalar aquí respecto a esta cuestión es el hecho de que entre los algoritmos débiles se contemple el comportamiento algorítmico impreciso que "...muestra, total o íntegramente, rasgos de semejanza con el heurístico", que es el propio del hombre ya que "...nuestro intelecto resuelve permanentemente tareas relacionadas con la búsqueda y el descubrimiento en situaciones que implican indeterminación (AA.VV., 1985, p. 294).

Esto me parece importante porque viene a señalar que en ciertos campos la frontera entre la ejecución de una actividad prescrita y el descubrimiento, la búsqueda, la interrogación, es más bien imprecisa, oscura.

A mi modo de ver, los profesores no deben seguir la invitación de planificar su actividad intentando establecer con precisión lo que van a hacer en el aula y los resultados que han de conseguir. La naturaleza de su tarea, el escaso conocimiento científico existente sobre la misma, así como el interés por su propia desalienación (ROZADA, 1987), me lleva a propugnar entre el profesorado una orientación hacia el comportamiento heurístico frente al comportamiento algorítmico.

Por comportamiento heurístico entiendo aquel que, conociendo las limitaciones que ha de enfrentar el intento de planificación estricta de los momentos interactivos de la enseñanza, planifica la acción no tanto con la pretensión de guiar la ejecución de la actividad de enseñar, sino más bien con el propósito de indagar acerca de la misma.

Propugno, pues, la formulación de objetivos heurísticos.

El concepto de objetivos heurísticos denominados así por Wulf y Brügelman en el marco de lo que ellos entienden por currícula abiertos, es decir los que no formulan la conducta final de los alumnos, "se basa en la idea de un aprendizaje heurístico, es decir un aprendizaje de metodología. Esto significa, en palabras de Wulf, que los procesos de instrucción no deben comprenderse únicamente como instrumentos, como medios para alcanzar los objetivos de aprendizaje, sino que los mismos procesos han de constituir parte integrante de la definición de los objetivos del curriculum" (PETERSEN, 1976, pp. 127-128).

En mi caso, entiendo por objetivos heurísticos las explicitaciones que un profesor realiza referidas a las intenciones que persigue, pero sobre las que no tiene más certeza que la suposición de que ciertos contenidos y actividades de enseñanza pueden favorecer la consecución de tales intenciones. La finalidad de estas explicitaciones no es la de precisar los resultados del aprendizaje y valorar su eficacia, sino que se realizan con el fin de articular, junto con los contenidos y las actividades, una planificación preactiva del comportamiento interactivo del profesor, comportamiento que incluye, imbricándolas, las actividades de enseñar y la de ir ampliando, descubriendo o elaborando el conocimiento acerca de la enseñanza misma.

Creo que si, ciertamente, lo dicho es aplicable a todos los profesores, en el caso de los que se ocupan de la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo es particularmente, dada la naturaleza de los conocimientos que manejan y la complejidad de las intenciones que cabe plantearse. Los profesores de Ciencias Sociales tienen sobradas razones para formular objetivos que actúen a modo de hipótesis, es decir, intenciones cuya posibilidad debe ser investigada mediante el pensamiento teórico y la acción práctica.

La negación de la posibilidad de planificar estrictamente la clase de Ciencias Sociales, no significa en mi caso la adopción de una postura escéptica respecto al conocimiento que podamos obtener acerca de esta enseñanza, por el contrario, con el planteamiento de estos objetivos heurísticos trato de organizar el trabajo de manera que podamos ir construyendo el conocimiento del que hoy carecemos.

Las intenciones específicas de la enseñanza de las Ciencias Sociales: el cambio teórico y conceptual.

El apartado dedicado a los objetivos en las propuestas referentes a la enseñanza de las Ciencias Sociales, tanto oficiales como alternativas, nunca ha pasado de ser, al menos en nuestro país, un capítulo de buenas intenciones redactado pensando en la potencialidad formativa que pudieran tener algunas de las disciplinas consideradas como ciencias sociales, así como las actividades que podrían organizarse en torno a las mismas¹. En ningún caso se trata de objetivos formulados con una fundamentación rigurosa en algún conocimiento científico acerca de lo que pudiera conseguirse y por lo tanto procediera proponerse.

Sin duda esto es así porque resulta imposible determinar científicamente lo que debe ser enseñado y aprendido, en primer lugar porque esto constituye una opción discrecional tomada por quien decida lo que debe enseñarse, y en segundo lugar porque la ciencia que se ocupa del aprendizaje no nos proporciona saberes definitivos acerca de esta cuestión.

Tras el reconocimiento de que esto es así, parece injustificada mi posición crítica respecto al hecho de que se hayan venido formulando los objetivos sin una fundamentación rigurosa; pero entonces debo señalar que no se trata de demandar lo imposible sino de distanciarse de esa actitud consistente en formular al comienzo de la planificación un conjunto de intenciones que, dando por supuesta su posibilidad mediante la articulación de unos contenidos y unas actividades (suele decirse una metodología), vienen más bien a jugar un papel legitimador de las opciones que se toman respecto a estos últimos, virtud legitimadora ésta que no proviene de ninguna constatación empírica, sino más bien de la bondad otorgada a algún tipo de discurso pedagógico que se suele presentar reducido a mero slogan que se acepta irreflexivamente.

La relación entre estas intenciones formuladas y los contenidos y actividades propuestas a continuación, fluctúa entre el más elemental sentido común y la más absoluta gratuidad, sin que nadie se sienta obligado a investigar si son fundamentadas o no esas relaciones. Así ocurre cuando se dice, por ejemplo, que se deben proponer actividades a realizar en grupo con el fin de fomentar actitudes de cooperación, o que, dado el objetivo de integrar al alumno en el entorno, lo que procede es el estudio de la historia local o la geografía regional.

¹ Veamos algunos ejemplos sacados tanto de las propuestas oficiales como de las alternativas:

El preámbulo del área social y antropológica del Plan de Estudios de Bachillerato de 1975 dice: "El área social y antropológica, que comprende buena parte de la formación humanística, pretende ofrecer un conocimiento amplio del hombre y de la sociedad, situando a los alumnos ante los hechos humanos, individuales y colectivos, del pasado y del presente. Les proporcionará conocimientos y desarrollará hábitos que les permitan comprender en profundidad la cultura de la sociedad en que viven, contribuir a su perfeccionamiento y desarrollo y propiciar la convivencia y colaboración con los demás, el entrenamiento en actividades y responsabilidades cívicas y sociales y la comprensión entre los hombres y los pueblos". (BOE, 18 abril, 1975, p. 8060).

Más recientemente, en la propuesta curricular para la reforma del Ciclo Superior de la EGB, se pueden encontrar objetivos del tipo: "En base a los trabajos monográficos realizados, expresar en forma plástica, dramática, literaria, audiovisual... soluciones personales y colectivas que impliquen conductas responsables en la construcción de la sociedad futura." (ABALO, 1986, p. 15).

Por su parte, uno de los grupos más representativos de la renovación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en nuestro país, comenzaba una de sus experiencias con los siguientes objetivos que recogemos como muestra signifi-

A mi modo de ver, tan cierto es que los objetivos no pueden ser científicamente establecidos, como que resulta inútil para una formación del profesorado orientada a la apropiación de la práctica mediante el dominio de los fundamentos de la misma, el practicar el "rito" de colocar al comienzo de sus programaciones una serie de objetivos, cuya relación con los contenidos y las actividades que propone a continuación, resulta ser obvia o gratuita.

A este respecto quiero señalar que la propuesta de César Coll de "concretar las intenciones educativas mediante una vía de acceso simultánea por los resultados de aprendizaje de los alumnos (definidos en términos de procesos cognitivos) y por los contenidos de la enseñanza (adoptando una definición amplia del concepto de contenido, y atendiendo tanto a los aspectos lógicos como psicológicos)², me parece un avance importante en el camino de racionalización de los objetivos, pero mantengo respecto a ello dos objeciones importantes. La primera se refiere al hecho de que se pretenda aplicar esta vía de concreción a los Diseños Curriculares Base, que van a tener carácter de prescripciones establecidas por el Estado, con lo que probablemente se van a producir fricciones entre estos diseños y los que realicen algunos profesores, por aquello, que ya he señalado en otra parte, de los diferentes intereses con los que éstos y el Estado racionalizan su acción. El nivel y el resultado de esas tensiones dará la medida exacta de la apertura curricular existente tras las últimas reformas. A este respecto recuerdo mi tesis de que el modelo tecnocrático se está reforzando, lo que actuará en sentido contrario a una apertura curricular que vaya más allá del reconocimiento del papel del profesorado como "adaptador" del curriculum a la realidad concreta.

El lector atento habrá reparado en que comenzaba este epígrafe señalando críticamente el carácter de mera declaración de buenas intenciones sin mayor fundamento que tenían los objetivos de los programas oficiales, y lo estoy terminando con la adopción de una postura también crítica respecto al hecho de que los futuros programas pretendan fundamentar mejor sus objetivos haciéndolos además prescriptivos en determinados niveles. Contra lo que parece, no hay en ello ninguna contradicción, por cuanto que mi posición trata de distanciarse tanto del pedagogicismo gratuito o el tecnologicismo mal realizado, como del modelo tecnológico más desarrollado hacia el que se avanza actualmente; distancia que no se establece buscando un punto intermedio, sino situándose en un discurso diferente.

La segunda diferencia que deseo señalar respecto a la opción de Coll acerca de las vías de concreción de los objetivos, se refiere a que, en mi caso, esa doble vía se establece con respecto a los contenidos y a las actividades. Esta misma doble vía se repetirá al determinar cada uno de estos otros elementos (los contenidos se establecerán atendiendo a las intenciones y a las actividades, y éstas tendrán en cuenta a los contenidos y a las intenciones), por cuanto que

cativa de lo que fue el planteamiento de este elemento didáctico en la generalidad de las propuestas procedentes de la renovación pedagógica:

"Que el alumno conozca la realidad del medio donde vive y la influencia en ella de los factores geográficos, sociales, culturales, económicos, etc., así como las causas que han llevado a esta realidad.

Despertar en el alumno una conciencia crítica de esta realidad.

Que aprecie su incidencia dentro del medio en el que se desenvuelve.

Que construya sus conclusiones a partir de su experiencia e investigación personales.

Que se encuentre en situación de manejar los conocimientos y técnicas de manera que le ayuden a valorar la realidad y le sirvan para mejorarla.

Despertar en el alumno, en fin, el sentimiento de cooperación dentro del pueblo, partiendo de la vivencia diaria de la escuela" (CLARION, 1978, p. 11).

² "...la nostra proposta consisteix a concretar les intencions educatives mitjançant una via d'accés simultània per resultats esperats de l'aprenentatge dels alumnes (definits en termes de processos cognoscitius) i percontigus de l'ensenyament (adoptant una definició àmplia del concepte de contigut, i atenent tant als seus aspectes lògics com psicològics)". (COLL, 1986, p. 33).

considero a los tres elementos que configuran el modelo que he propuesto, interactuando en un mismo nivel de relevancia y por lo tanto determinándose mutuamente. En el caso de los objetivos, yo los pienso al mismo tiempo que considero los contenidos y las actividades necesarias para intentar conseguirlos tal y como veremos a continuación.

El eje central de mis intenciones al plantearme la enseñanza de las Ciencias Sociales, es el propósito de elevar el pensamiento vulgar o de sentido común con el que la mayoría de los individuos analizan el contexto social y primordialmente socio-político en el que se desenvuelven y con el que guían su comportamiento. Deseo favorecer la elevación de lo que Gramsci consideraba ideologías de cuarto nivel en tanto que " ...discurso de sentido común de los sujetos normales en su vida cotidiana, en particular los sujetos de las clases dominadas" (PAEZ, 1987, p. 297). Intento modificar los esquemas de pensamiento de modo que al menos se debiliten los efectos de la ideología dominante en el comportamiento de los dominados por ella, favoreciendo el desarrollo de conductas más racionales en tanto que más acordes con sus intereses objetivos.

Esta intencionalidad central y las que habré de formular a un nivel más concreto a propósito de cada planificación o programación parcial, no es previa a los contenidos y a las actividades. No la formularía si no tuviera un alto grado de convencimiento de que tiene sentido el formular la hipótesis de que las categorizaciones que el conocimiento científico realiza sobre la realidad concreta, pueden ser utilizadas para ayudar a los alumnos a realizarlas también a un nivel de creciente abstracción. Es decir, que espero que el trabajo ya realizado por los científicos sociales para explicar los hechos concretos del presente y del pasado nos sirven para ayudar a quienes no tienen un conocimiento (un distanciamiento) científico de la realidad, a elevar su capacidad de análisis y conocimiento de la misma, de modo que puedan discernir mejor su propia situación y sus intereses, y actuar en consecuencia, es decir, racionalmente.

Es obvio que estas intenciones sólo pueden surgir como tal si se tiene un conocimiento de los saberes que ofrecen las Ciencias Sociales y de su potencialidad formativa, es decir, que se dan íntimamente ligadas a los contenidos como elemento didáctico, de modo que no son previas sino simultáneas a los mismos.

Pero tampoco me habría propuesto una cosa así si no conociera la existencia de estrategias que pueden hacer posible esas intenciones. El conocimiento de que existen propuestas de actividades a realizar con el fin de modificar las teorías implícitas, o los esquemas previos, los preconceptos, las representaciones, la conciencia ordinaria, etc. con las que el individuo dirige su comportamiento y aborda los nuevos conocimientos que se le presentan, tiene que ver directamente con la formulación de esas intenciones, puesto que, como he dicho, trato de huir de la formulación de objetivos infundados. Así pues, ni los objetivos son previos a los contenidos, ni unos y otros lo son a las actividades.

Ahora bien, nada de lo que he dicho está desarrollado como una tecnología didáctica lista para ser aplicada sin más. Ni están establecidos los contenidos que en cada situación son capaces de elevar el pensamiento de los alumnos, ni las actividades a realizar con tal pretensión constituyen técnicas para el cambio teórico y conceptual en el campo de lo social cuya eficiencia haya sido validada empíricamente de manera suficiente. Como señala Ignacio Pozo (refiriéndose en su caso a las Ciencias Experimentales, sin duda alguna menos problemáticas en este aspecto que las Sociales, dado el carácter de los conceptos que unas y otras manejan), "tal vez la más clara conclusión que podemos obtener de un análisis de la situación actual de la enseñanza de los conceptos científicos sea que no existe ninguna estrategia didáctica simple que asegure el éxito de esa enseñanza" (POZO, 1987, p. 111). De modo que me ratifico en la idea de que

sólo es adecuado realizar propuestas de intenciones con carácter heurístico dado que además de enseñar es obvio que tenemos mucho que aprender.

Soy consciente de que la propuesta de provocar o al menos apoyar un cambio conceptual en los alumnos como intención central de una enseñanza de las Ciencias Sociales, debe afrontar el peligro de idealismo que existe en la pretensión de cambiar sustancialmente la percepción que los individuos tienen de la realidad y, en función de ello, modificar su comportamiento respecto a la misma, mediante estrategias exclusivamente de base psicológica, tendentes a modificar sus esquemas cognitivos, como si éstos pudieran ser sustraídos a las condiciones de vida de los individuos para someterlos a tratamiento en la enseñanza y modificarlos discrecionalmente con las técnicas didácticas adecuadas.

"Vygotski partía de la idea de "la génesis social del individuo". La conciencia y las funciones superiores se enraizan en el espacio exterior, en la relación con los objetos y las personas, en las condiciones objetivas de la vida social. No son un resultado de las asociaciones reflejas de un cerebro sumido en un vacío social, ni una consecuencia del despliegue de las posibilidades prefiguradas de un espíritu solitario, sino construcción resultante de una relación; procesos en que se replica y refleja la acción sobre los objetos y, más concretamente, sobre los objetos sociales" (RIVIERE, 1985, p. 42).

La sociología crítica de la institución escolar ha denunciado con reiteración el psicologismo latente en la propuesta de abordar la formación humana mediante estrategias de enseñanza al margen del cambio social, lo que resulta de una consideración del individuo como escindido de la sociedad. Para quienes trabajamos justamente en el campo de la enseñanza, su aportación resulta interesante como aviso de que las frecuentes propuestas de innovación didáctica deben moderar sus expectativas transformadoras a fin de no incurrir en un didactismo ingenuo.

Sin embargo, más allá de esa vigilancia, han sido precisamente los psicólogos, más concretamente los de la escuela soviética, quienes partiendo de la vinculación de los procesos psíquicos, tanto individuales como genéricos, con las formas sociales del contexto en el que tienen lugar, nos han ofrecido aportaciones que nos permiten avanzar en el estudio, la comprensión y la propuesta de formas de abordar activamente los problemas de enseñanza, superando el discurso fatalista de sentarse a esperar por un cambio social que nos evite la, al parecer, ingenuidad de ocuparnos de los problemas de la enseñanza actual.

Luria escribió en las conclusiones de un libro dedicado a constatar el carácter socio-histórico de los procesos cognitivos, mediante la observación de las consecuencias que en los procesos psíquicos de la población de Uzbekistán tuvieron las transformaciones sociales derivadas de la revolución rusa de 1917, que "...las formas primordiales de los procesos cognitivos -la percepción y generalización, la deducción y el razonamiento, la imaginación y análisis de vida interior- tienen un carácter histórico y se modifican al modificarse las condiciones sociales de vida y al asimilar el individuo nuevos conocimientos" (LURIA, 1987, p. 186).

Ciertamente la revolución supuso una transformación radical de las formas de vida de los pueblos estudiados por Luria, en los que no sólo se dieron cambios socio-económicos trascendentales sino que se operó en ellos una auténtica revolución cultural. Pero interesa destacar aquí el papel que tuvo la enseñanza sistemática, realizada a través de la escolarización, en la modificación de los procesos cognitivos de los individuos. La alfabetización, con su bagaje de conocimiento científico, o lo que es lo mismo, de pensamiento categorial o abstracto, es decir de actividad teórica, actuó como parte esencial del contexto socio-cultural postrevolucionario en el que tuvieron lugar profundas modificaciones de las estructuras cognitivas de los pueblos estudiados por el gran psicólogo soviético. Nótese que en el

párrafo de este autor que acabo de citar se señala expresamente el papel de la asimilación de nuevos conocimientos en la modificación de los procesos cognitivos. Aunque seguramente esa asimilación sólo fue posible por el cambio contextual más amplio, que propició el hecho de que tal conocimiento cumpliera unas funciones inexistentes antes de la revolución. El conocimiento y las funciones que éste cumple son inseparables para que se dé una auténtica asimilación, y ello depende de que el contexto social sea capaz de generar una praxis en los individuos donde esas funciones sean posibles.

La idea de que la educación escolar no da una respuesta satisfactoria al problema de la formación humana, al menos tal y como se entiende ésta en la antropología marxista (LERENA, 1983, pp. 253-327; 1983 b, pp. 73-75; FERNANDEZ ENGUITA, 1985) es seguramente tan acertada como el reconocimiento de que la interacción sistemática de la conciencia ordinaria o el pensamiento vulgar con el pensamiento categorial, que tiene lugar a través de la enseñanza, constituye una parte esencial del contexto socio-histórico en el que el ser humano se produce.

Plantearse como intención el favorecer el cambio conceptual en los alumnos resultaría ingenuo si se olvidasen los efectos de otros elementos no escolares del contexto, efectos que pueden muy bien ser dominantes sobre las representaciones que los individuos tienen de la realidad social en la que viven. Desde la misma psicología social se señala que "... los grandes cambios en las Representaciones Sociales deben ir asociados a cambios globales de las prácticas sociales" (URSUA y PAEZ, 1987, p. 360). Pero esta limitación de la enseñanza, que no debe ser ingenua y voluntaristamente menospreciada, y que ciertamente sitúa a la educación escolar como un elemento más del contexto en el que se da la formación del individuo, no creo que deba anular el desarrollo profesional de quienes realizamos el trabajo de enseñar Ciencias Sociales. Y ello porque existen aportaciones de lo que genéricamente denominamos fuentes del currículum, suficientemente desarrolladas como para formular hipótesis acerca de las modificaciones cognitivas que podemos provocar o favorecer en los individuos a través de la enseñanza, como también existen aportaciones respecto a los límites con los que tropieza un intento tal.

Mi planteamiento de abordar el desarrollo curricular de las Ciencias Sociales dando a las intenciones educativas un carácter heurístico y proponiéndome el cambio teórico y conceptual como objetivo central, creo que es adecuado para el desarrollo de una praxis que contemple, sin disrargarlos, el dominio teórico y técnico de la tarea de enseñar, y el compromiso socio-político de contribuir a la transformación de la realidad actual.

Un dominio teórico y técnico que habrá de desarrollarse con el avance de mis conocimientos, obtenidos recurriendo tanto a las fuentes ya existentes como a la observación de la práctica docente; y un compromiso socio-político que surge del hecho de que la propia investigación y divulgación rigurosa de las posibilidades y las limitaciones de la acción educativa escolar en la formación social de los individuos, resulta ser una poderosa crítica activa del sistema de enseñanza, en cuanto a sus verdaderas funciones y a los discursos que las encubren.

Debo hacer notar que con la orientación hacia el cambio conceptual no estoy planteando una expectativa de cambio social derivado de la misma, lo que sería otra forma de ingenuidad, idealismo y consiguiente voluntarismo, al confiar el cambio social a la suma de cam-

bios individuales, sino que mi contribución a ese cambio, imbricada en el ejercicio de mi profesión a través de ese entendimiento de la misma como una praxis, se realiza a través de esa crítica activa que acabo de señalar.

Lo que entendemos por contenido

Destaco esta dimensión en mi modelo didáctico porque considero necesaria una mínima clarificación de lo que se entiende por contenido con el fin de superar ese concepto vago del mismo que entiende por tal aquello que en general ofrecen las disciplinas que forman parte del currículum, sin entrar en su análisis.

Quienes se han interesado en el establecimiento de distintos tipos de aprendizaje han realizado diversas clasificaciones de los tipos de contenido. En su reciente trabajo sobre el marco curricular César Coll aborda la propuesta de tipos de contenido, de relaciones entre sus elementos y de estructura de los mismo realizadas por la "teoría de la elaboración", señalando que en la clasificación de contenidos propuestos por esta teoría se distinguen tres tipos fundamentales: los conceptos, los procedimientos y los principios. A propósito de ello señala que "El tipo de contenido elegido para organizar la enseñanza de una materia depende en parte de la naturaleza de la materia, pero también, y sobre todo, de los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos sobre una misma materia se puede aspirar a hacer que el aprendizaje de los alumnos concierna fundamentalmente a los aspectos conceptuales, a los aspectos teóricos o a los aspectos de procedimiento... Conviene no olvidar, sin embargo, que sea el que sea el contenido a organizar elegido, los otros dos están siempre presentes, en mayor o menor grado, como contenidos de soporte"¹.

Aunque no organizo mi trabajo siguiendo la teoría de la elaboración, me parece interesante la tipificación de contenidos que ofrece, así como la posibilidad que señala de tomar un contenido determinado como organizador de los demás. La utilización de esta clarificación para ganar en profundidad analítica acerca del contenido, no nos lleva a olvidar que en la práctica tales distinciones no son siempre fáciles de hacer, como se señala desde las mismas posiciones analíticas a propósito de algunos de los tipos de aprendizaje correspondientes a tipos de contenido: "...la división que... se efectúa entre aprendizaje de conceptos y aprendizaje de procedimientos es, de hecho, una clasificación arbitraria, pues en la vida real difícilmente se desvincula un proceso y otro" (CASTAÑEDA, 1982, p. 55).

En mi caso entiendo por contenido los hechos, conceptos, principios y procedimientos que ofrecen las Ciencias Sociales. En la bibliografía sobre la enseñanza y el aprendizaje se han definido estos tipos de contenido, sin embargo no creo necesario hacerlo aquí, ya que en realidad lo que es cada uno de ellos viene suficientemente bien expresado en el diccionario de la lengua.

No destaco un sólo tipo de contenido como organizador de los demás en el sentido y con el propósito que lo hace la teoría de la elaboración, pero sí debo señalar que en la situación actual presto especial atención a los conceptos y los principios, situando los hechos y los procedimientos en un segundo plano, como soporte o apoyo y aplicación de los primeros respectivamente.

Sin que vaya a entrar aquí en el arduo problema epistemológico de los conceptos y principios en las Ciencias Sociales, no quiero dejar de señalar que probablemente en estas disciplinas más que en cuando hablo de cambio conceptual como intención educativa, no

¹ "El tipus de contingut elegit per organitzar l'ensenyament d'una matèria depèn, en part, de la naturalesa de la matèria, però també, i sobretot, dels resultats esperats de l'aprenentatge dels alumnes. Sobre una mateixa matèria, es pot aspirar a fer que l'aprenentatge dels alumnes. Sobre una mateixa matèria, es pot aspirar a fer que l'aprenentatge dels alumnes concerneixi fonamentalment els aspectes conceptuals, els aspectes teòrics o els aspectes de proce-

diment... Convé no oblidar, tanmateix, que sigui el que sigui el contingut organitzador elegit, els altres dos hi són sempre presents, en major o menor grau, com a continguts de suport". (COLL, 1986, p. 50).

Intenciones

Qué papel juegan en la planificación

Crítica de la "pedagogía por objetivos".
Una orientación general inicial.
Objetivos heurísticos.

Cuál es su contenido específico

Modificar las "ideologías" de los alumnos transformándolas en concepciones más desarrolladas y explícitas.

Lo que se entiende por contenido

Orientación primordial a los conceptos y los principios, lo demás en función de ello

S I N T E S I S D E U N A

Preparación

Explicitación de las intenciones del tema.

Determinación de los principios y conceptos ("ideas principales y palabras") que se van a trabajar.

Estrategia para emerger preconcepciones. (cuestionario, debate, etc.)

Realización

Cumplimentación de una encuesta por los alumnos.

Debate sobre los resultados.

EL METODO

Contenidos

Su valor formativo y científico

Adaptados al grado de dificultad que parezca aproximarse al área de desarrollo próximo.

Tipo y secuencia

- Momento I: Autoconciencia de las "ideas previas".
- Momento II: Confrontación con conceptos superiores. Seguir pautas de aprendizaje significativo.
- Momento III: Aplicación a nuevas situaciones. Progresiva disminución del apoyo.
- Momento IV: Autoconciencia del cambio teórico y conceptual producido.

Actividades

La calificación

Poner notas por exigencia del sistema.

UNIDAD DIDACTICA

de la explicación y materiales a misma.

Bibliografía para la ampliación de la información.

Materiales para los alumnos.

Estrategias para favorecer la autoconciencia del cambio conceptual producido.

ación del profesor.
de notas por parte de los alumnos.
a la selección de las ideas
ceptos principales.

Búsqueda de más información por parte de los alumnos. Mucho apoyo del profesor.

Análisis de materiales con apoyo decreciente.

Debate final y conclusiones.

Entrega de cuadernos.

Análisis de materiales autónomamente.

NOTA

me estoy restringiendo al concepto en tanto que abstracción que puede ser expresada por una palabra aislada, sino que me refiero también a estructuras conceptuales que forman principios y, más ampliamente, teorías, por eso suelo hablar de cambio teórico y conceptual.

No se me ocultan las dificultades que este asunto tiene en la problemática interna de las disciplinas que nos surten de contenidos para abordar ese cambio conceptual en el campo de lo social, pero más tarde relativizaré hasta cierto punto este problema al hablar de lo científico en el aprendizaje.

El valor formativo y científico de los contenidos: más allá de la retórica, más acá de la "academia".

Se ha señalado muchas veces la importancia que tiene para una comunidad científica el hecho de que la disciplina que cultiva esté incluida como asignatura en los programas escolares dado que con ello se asegura, por una parte, una salida profesional para quienes la estudian, lo que constituye una fuente de clientela y, por otra, una importantísima vía de difusión del conocimiento aportado por la disciplina. En el caso de la geografía, Capel ha puesto de manifiesto las estrategias desplegadas por la comunidad científica de los geógrafos para asegurar su presencia en los planes de enseñanza no universitaria, planteándose esta cuestión como un auténtico mecanismo de reproducción y supervivencia de dicha comunidad (CAPEL, 1977). También es frecuente que los historiadores se planteen la defensa de su disciplina oponiéndose por ejemplo a que la misma "...quede desintegrada en el océano de las ciencias sociales" (VALDEON, 1987, p. 2), al igual que lo hicieron algunos geógrafos respecto al hecho de que la geografía fuese "sacrificada" (SARASA, 1980, p. 37) como disciplina autónoma para incluirla en el área social (PLANS, 1977).

Como señala Graves, "Al abogar por la inclusión y el mantenimiento de la geografía en los planes de estudios, los geógrafos y otros especialistas se han visto obligados a tener que efectuar afirmaciones extravagantes respecto a la contribución de su campo a la educación, que actualmente parecen difíciles de sostener" (GRAVES, 1985, p. 84). Tal vez el caso más anecdótico a este respecto sea el protagonizado por el geógrafo italiano Bertachi cuando en defensa del valor educativo de la geografía como ciencia de síntesis, afirmaba que ésta debiera ser considerada como la ventana por la que entrasen en la enseñanza todos los saberes que no podían entrar por la puerta (CAPEL, 1977).

Gran parte de lo que se ha dicho en defensa de la geografía y de la historia o de otras disciplinas sociales como materias de enseñanza, no es, desde mi punto de vista, más que mera retórica, en tanto que afirmaciones grandilocuentes acerca de su valor formativo sin que, en general, se haya justificado éste recurriendo a otras fuentes del currículum distintas a la propia disciplina. Generalmente cuando se afirma la necesidad de la historia, la geografía, el arte, la economía, la sociología, etc. para esto o para aquello, se está pensando en los saberes que dichas disciplinas aportaron a quienes las van conociendo, pero se olvida que el conocimiento, en la enseñanza, está sometido a las exigencias de un proceso de aprendizaje cuya finalidad última no es identificable con el dominio de unas u otras disciplinas, aunque lo requiera en cierto grado, y cuyas exigencias como tal proceso convierten en gratuitas cualesquiera afirmaciones acerca del valor formativo de la disciplina, realizadas sin una consideración estricta de dicho proceso de aprendizaje y de las finalidades de la enseñanza.

Claro que tanto en el campo de la geografía como en el de la historia pueden encontrarse algunos ejemplos que superan ese nivel, adoptando una perspectiva curricular más amplia. De entre ellos cabe destacar en el campo de la geografía los trabajos relativos a la didáctica de la disciplina realizados por los autores Horacio Capel, Alberto Luis y Luis Urteaga, en los que no se evita la crítica que le corresponde a la propia disciplina geográfica y su comunidad científica (LUIS, URTEAGA, 1982; CAPEL y otros, 1983; CAPEL, LUIS, URTEAGA, 1984; CAPEL, 1984; GRAVES, 1985; LUIS, 1983, 1984, 1985; LUIS, ROZADA, 1985 y 1986; LUIS, GUIJARRO, 1987), abordándose en algunos de ellos aportaciones tan difíciles o comprometidas, a juzgar por lo inhabituales que resultan, como los núcleos conceptuales y los postulados básicos de la disciplina geográfica (CAPEL, LUIS, URTEAGA, 1984; CAPEL, URTEAGA, 1986).

Los criterios para determinar el valor educativo de los contenidos (conceptos y principios fundamentalmente, ya que como he dicho los hechos y procedimientos se determinarían más bien en función de los primeros), a mi modo de ver han de obtenerse por la doble vía de considerar a éstos en función de los otros dos elementos fundamentales del currículum: las intenciones y las actividades. Ya he señalado anteriormente la necesidad de pensar simultáneamente las intenciones, los contenidos y las actividades.

Argumentando ahora acerca de la necesidad de recurrir a las intenciones educativas a la hora de establecer el diferente valor formativo de los múltiples contenidos ofrecidos por las Ciencias Sociales¹ diré que tal necesidad viene impuesta por el hecho de que ni las intenciones ni los contenidos se determinan objetivamente, sino que ambos suponen opciones que es necesario conciliar. A pesar de que formalmente podríamos decir que la intención de favorecer el cambio conceptual constituye un intento de modificar el pensamiento ordinario en la dirección del pensamiento científico, lo cierto es que realmente éste, en las Ciencias Sociales, no se da al margen de los juicios de valor y de la implicación sujeto-objeto, tal y como lo reconocen tanto quienes señalan que esta característica supone sólo la existencia de diferencias de grado o secundarias respecto a las Ciencias Naturales (QUINTANILLA, 1978, p. 114), como quienes piensan que tales diferencias son mucho más profundas y afectan al tipo de verdades que unas y otras establecen, así como al modo de obtenerlas (PALOP, 1983, pp. 55-71). Lo que plantea la necesidad de realizar opciones en la problemática epistemológica del contenido, que han de ser coherentes con los juicios de valor y las decisiones subjetivas que tomamos en lo que respecta a las intenciones de nuestra enseñanza.

La implicación recíproca de las intenciones y de los contenidos, así como la naturaleza de éstos (conceptos y principios fundamentalmente aportados por las diferentes disciplinas) imposibilitan, a mi modo de ver, el intento de favorecer el desarrollo cognitivo sin inculcación alguna, como proponen quienes buscan el establecimiento de una normatividad educativa autónoma (PEREZ, 1978, pp. 142-170). Por esa misma razón he optado por la expresión "cambio teórico y conceptual" al plantearme las intenciones educativas, en lugar de la "reconstrucción del conocimiento" utilizada por PEREZ GOMEZ (1983) aun estando básicamente de acuerdo con la intención que el autor expresa, de provocar la ruptura epistemológica en el alumno llevándole a superar su conocimiento empírico, vulgar, parcial, superficial, egocéntrico.

Por su parte las actividades intervienen en la determinación del valor didáctico de los contenidos porque basándose en otras fuen-

¹ No está mal recordar aquí la necesidad de superar la reducción de las Ciencias Sociales a la geografía y la historia, aunque señalando de paso que no creo que esta necesidad pase por la introducción de nuevas asignaturas en los programas, sino más bien por la incorporación a las estrategias de cambio conceptual de otros saberes procedentes de estas otras disciplinas sociales, que bien

pueden articularse en torno a "problemas vitales básicos" (SCHRAMKE, 1980). De todos modos, contra lo que suele ser habitual, es decir, la lucha por la presencia de esta o aquella asignatura en los programas de enseñanza, éste no me parece un problema relevante en lo que respecta a la articulación interna del currículum.

tes del currículum diferentes a las disciplinas, señalan cuáles son los contenidos más adecuados para alcanzar unas intenciones determinadas, así como la forma de utilizarlos.

Esta doble vía de las intenciones y de las actividades, con el consiguiente sometimiento a otras fuentes del currículum diferentes a las propias disciplinas, obligan, al realizar un diseño curricular, a plantearse el valor formativo de las disciplinas a partir de criterios que no son internos a la misma disciplina, preservándole, a mi modo de ver, de algunos de los problemas que se han señalado en los currículum centrados en las disciplinas (POPKEWITZ, 1983).

Otro aspecto con el que nos encontramos al tratar el valor formativo de los contenidos es el que se refiere a su valor científico.

El escaso desarrollo de la profesionalidad docente y el consiguiente atraso en la articulación de la teoría educacional con las diversas disciplinas, es decir, de las didácticas especiales, viene provocando el solapamiento en el currículum de los aspectos formativos o didácticos del contenido bajo los aspectos estrictamente científicos o relativos a la valoración de los contenidos en el ámbito científico-universitario. Esto se hace particularmente patente en los programas de enseñanza que, por lo que respecta a las Ciencias Sociales, no han sido en nuestro país sino un listado de contenidos que tuvieron poco o nada que ver con los preámbulos que los introducían, preámbulos por otra parte muy poco desarrollados (LUIS, ROZADA, 1985 y 1986) debido a la debilidad que ya hemos señalado en el surgimiento del paradigma tecnocrático en nuestro país. Respecto a los mismos fueron siempre frecuentes las intervenciones en el campo de la enseñanza de los especialistas de las disciplinas, en general tendentes a debatir acerca de si debiera enseñarse una geografía regional, teórica o radical, si una historia de la cultura, de las civilizaciones o una historia total, si está más vigente la historia narrativa, la estructural o la cliometría, si la historia del arte debería figurar aparte o con el resto de la historia y sin adjetivaciones, si la geografía y la historia se han de referir a España o a un área más amplia, en este o en aquel curso o nivel, etc. En resumen un debate con escasa o nula atención (y hasta valdría decir respeto), hacia otras fuentes del currículum que no sean las propias disciplinas contempladas desde la particular óptica de quienes las producen y reproducen en el ámbito de la Universidad, a los que hay que sumar un buen número de profesores no universitarios que se consideran, y con frecuencia lo son, expertos en una disciplina determinada.

Las propuestas curriculares que se han venido manejando a partir del Libro Verde y del Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de la EGB en el transcurso de las reformas actuales, plantearon por primera vez, independientemente del acierto con el que lo hicieran, una cierta ruptura con los contenidos tal y como los tratan las disciplinas correspondientes, lo que les ha costado muy diversas críticas, entre las que destaca la acusación de "egeibizar" toda la enseñanza no universitaria, expresión que manifiesta con toda su crudeza un rechazo a una lectura educacional de las disciplinas, que suponga el desplazamiento del rigor científico (entendido éste más bien como "nivel"), como primer y fundamental criterio para la legitimación de unos u otros contenidos.

A mi modo de ver, si atendemos a las intenciones educativas, resulta evidente que no corresponde a la enseñanza no universitaria el papel de elevar el conocimiento de los alumnos hasta el mismo nivel que alcanzan los especialistas de cada disciplina. Y, por otra parte, si atendemos a las actividades o estrategias de enseñanza, sabemos que una característica fundamental de las mismas es la de ofrecer contenidos que se aproximen al pensamiento de los alumnos, al nivel que éste se encuentre en cada momento, de modo que se pueda establecer una conexión entre lo que el alumno ya sabe y aquello que estamos utilizando para enseñarle.

Vygotski distinguía entre los conceptos cotidianos o espontáneos y los científicos, señalando que ambos se desarrollan en un sentido inverso; los primeros de manera ascendente hacia los científicos, y éstos, de manera descendente hacia los cotidianos, y escribió: "Aunque el concepto científico y el espontáneo se desarrollan en direcciones inversas, los dos procesos están íntimamente conectados. La evolución de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un determinado nivel para que un niño pueda absorber un concepto científico afín... Al elaborar su lento camino un concepto cotidiano despeja la trayectoria para el concepto científico y su desarrollo descendente. Crea una serie de estructuras necesarias para la evolución de los aspectos elementales y más primitivos de un concepto, que le otorgan cuerpo y vitalidad. Los conceptos a su vez proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la conciencia y el uso deliberado" (VYGOTSKI, 1977, p. 148). Pero además de esto, Vygotski nos dejó el concepto de "zona de desarrollo potencial", como aquella inmediata al "nivel de desarrollo actual", en la que el niño puede realizar actividades con la ayuda de otros (RIVIÉRE, 1985, pp. 57-61).

De la combinación de ambas aportaciones, no parece arriesgado inferir: primero, que las actividades de enseñanza deben situarse siempre en esa zona de desarrollo potencial, y, segundo, que los contenidos científicos a utilizar en esas actividades de enseñanza, deben aproximarse a los conceptos espontáneos tanto como lo requiera esa zona de desarrollo potencial.

Podríamos decir que si en el aprendizaje hablamos de una "zona de desarrollo potencial", por donde ha de desarrollarse el alumno, también podríamos hablar respecto a los contenidos científicos, de una "zona de utilización didáctica" de los mismos, donde el debilitamiento de las exigencias de rigor científico-académico vendría exigido por la necesidad de su aproximación al potencial de aprendizaje de los alumnos. A este respecto, el profesor Pérez Gómez propone el establecimiento de un puente entre el conocimiento científico y el conocimiento vulgar, a través del conocimiento académico, que vendría a ser aquel a organizar para la instrucción (PEREZ, 1983, p. 325). Y el profesor Gimeno señala basándose en otras fuentes: "Si, como cree Bruner, hay una continuidad en el aprendizaje, desde el nivel empírico, pasando por el icónico hasta el simbólico, los contenidos curriculares deben descender hasta donde sea preciso hasta conectar con el nivel del sujeto para elevarlo al nivel del pensamiento científico". (GIMENO, 1981, p. 181).

Hay sin embargo, una situación real que dificulta enormemente cualquier avance en este sentido. Se trata de la estrecha vinculación intelectual, social e incluso afectiva de numerosos profesores con las disciplinas correspondientes en las que han sido formados. Buena parte de los profesores se autodefinen y valoran como expertos en geografía, historia, arte, etc. (en eso han sido formados) y reducen su papel como profesionales de la enseñanza a presentar a los alumnos los hechos, conceptos, principios y procedimientos propios de la disciplina, con el mayor rigor científico posible (o sufriendo la permanente frustración de no poder hacerlo así), a la espera de que éstos vayan accediendo a dichos conocimientos. Sólo si se cambia el entendimiento de la propia profesión, planteándose seriamente la responsabilidad de hacerse cargo de las teorías y conceptos espontáneos de los alumnos, para acercarse definitivamente a ellos, será posible disminuir esa elevada "tasa de dependencia" que la enseñanza no universitaria presenta respecto a la Universidad.

Esta dependencia sólo puede ser superada por la doble vía de salir del subdesarrollo curricular y de profesionalizar el trabajo de los profesores no universitarios. Con ello será posible manejar otras fuentes del currículum, y con ellas desarrollar en un método que establezca cuáles resultan ser los contenidos adecuados para llevar a cabo las actividades de enseñanza con las que se esperan alcanzar las intenciones propuestas.

Es muy probable que en los Diseños Curriculares Base, si, como parece ser, van a desarrollar lo que César Coll ha denominado primero y segundo nivel de concreción, los contenidos aparezcan con un grado de estructuración didáctica muy superior al que tuvieron en ocasiones anteriores, dado que en la propuesta de "marco curricular" de este autor se opta por una presentación de los contenidos según la Teoría de la Elaboración de Reigeluth y Merrill (PEREZ, 1983, pp. 332-346; COLL, 1986, pp. 40-51), con lo que se corregirá en buena medida la precariedad técnica que, como he dicho, tuvieron las propuestas curriculares anteriores. Ahora bien, esta mejora técnica no creo que facilite el desarrollo de la profesionalidad docente en el sentido que yo la defiendo, dado que ésta requiere la posibilidad de que el profesor tome decisiones en todos los elementos del currículum y con referencia a todas las fuentes. Entre esas decisiones puede estar la de optar por soluciones diferentes a las de la Teoría de la Elaboración. De nuevo vemos aquí como la mejora del modelo tecnológico, acorde con la racionalidad del Estado, dificulta una racionalización del trabajo de los profesores acorde con su propia racionalidad, es decir, la que tiene por finalidad su desalienación profesional.

El tipo y la secuencia de actividades

Tanto las Orientaciones Pedagógicas del 70 como los preámbulos que precedieron a los Programas Renovados del 82, incluyeron algunas orientaciones metodológicas en las que de manera muy general y brevísima, se daban algunas indicaciones sobre la forma o el modo de enseñar las Ciencias Sociales.

Por su parte, los grupos renovadores, buena parte de ellos encuadrados dentro de los MRPs, centraron sus alternativas fundamentalmente en el desarrollo de la metodología hasta tal punto que, como se ha señalado, ésta llegó a ocupar todo el espacio teórico y práctico que corresponde a la didáctica (LUIS, 1982).

En uno y otro caso (en el de los MRPs con mucho más desarrollo), la metodología vino a ser un conjunto de propuestas acerca de la organización y realización de la actividad de enseñar inspiradas en un pensamiento más bien difuso, en el que concurrían ideas de carácter pedagógico, científico-disciplinar, didáctico, político, etc. Presidiendo ese conjunto de propuestas estuvieron sobre todo las ideas de la Escuela Nueva y las críticas que desde ella se realizaron a la Escuela Tradicional: evitar el memorismo, el verbalismo, conectar con los intereses de los alumnos, partir de lo cercano, de lo conocido, etc. En el caso de los MRPs, tuvieron incidencia en general todas las tendencias pedagógicas actuales: reformistas, antiautoritarias y sociopolíticas (PALACIOS, 1979 y 1982).

Se deja ver en estos planteamientos una clara orientación hacia los procedimientos mucho más que hacia los conceptos y principios, interpreto que como consecuencia de un entendimiento de la enseñanza activa y el aprendizaje por descubrimiento que se caracteriza por el intento de aplicar en la enseñanza los procedimientos o técnicas de investigación propios de cada disciplina. Seguramente la máxima expresión de esto se da en el proyecto "Historia 13-16" en lo que respecta a la Historia, y en los cuadernos de "Iniciación a la Geografía", en lo que se refiere a esta otra disciplina (COLE y BEYNON, 1978, 79 y 80), así como en la propuesta de BEYER (1974) de enseñar el método científico en Ciencias Sociales.

En las reformas iniciadas a partir del 83 no se hace otra cosa que recoger, con el amparo oficial, estas tendencias.

Lo que quiero señalar aquí respecto a estas propuestas es el hecho de que en ellas se sugieren o prescriben una serie de actividades de enseñanza sin que, en general, se acompañe una fundamentación suficiente en las teorías del aprendizaje. Es verdad que con frecuencia se citaba a Piaget, sobre todo para destacar el apego de los niños a lo concreto antes de los once-doce años, y la posibilidad

que se abría a partir de esa edad de formular hipótesis que pudieran ser investigadas por los alumnos, pero lo cierto es que las propuestas de actividades carecían de una ordenación, de una estructura que permitiese al profesor ser consciente de estar desarrollando alguna secuencia de instrucción que pudiese ser observada como estrategia de enseñanza correspondiente a una manera de entender el aprendizaje, de modo que sirviese para mantener una actitud investigadora en el docente.

Con tales orientaciones metodológicas, el profesor no tenía más opción que seguirlas o no, decidirse a figurar entre los renovadores o permanecer entre los tradicionales, y, en cualquiera de los dos casos, quedando a merced de los sentimientos de satisfacción o insatisfacción personal que pudiera provocarle la realidad cotidiana vivida en el aula. Lo que surgió de todo aquello no fueron conocimientos nuevos que permitiesen avanzar sobre la situación anterior, sino la acumulación de centenares de "experiencias" que se enarbolaban en el combate frente a las rutinas, pero que a fuerza de repetirse acabaron por no ser sino nuevas rutinas sin potencialidad alguna para encauzar a los profesores hacia el conocimiento aplicable a la racionalización de la actividad de enseñar Ciencias Sociales.

Con la última versión de las reformas, es decir, la que se plasmará en los Diseños Curriculares Base, la falta de fundamentación de las propuestas oficiales parece que va a corregirse si se sigue la propuesta de COLL (1986) de incluir en los mismos unas orientaciones didácticas tendentes a proponer criterios para el diseño de actividades inspiradas en una concepción constructiva del aprendizaje. No sabemos cuál será el grado de normatividad de esas orientaciones. En función del mismo estará la existencia o no de problemas de apertura curricular, en primer lugar, para quienes legítimamente se inscriban en una perspectiva psicológica no constructivista, y, en segundo lugar, para quienes suscribiendo una concepción constructivista pudieran adscribirse a una corriente distinta a la que inspira tales orientaciones como señalaré más adelante.

A mi modo de ver, las actividades constituyen uno de los tres elementos fundamentales que configuran un proceso de enseñanza-aprendizaje. Generalmente se incluyen en ese "cajón de sastre" que resulta ser la denominada "metodología", sin embargo yo las contemplo aquí como una parte del método, que, tal y como he señalado al comienzo, siguiendo a GIMENO (1981) y a CASCANTE (1987), vendrá configurado por las decisiones que tomemos respecto a una serie de elementos y sus dimensiones.

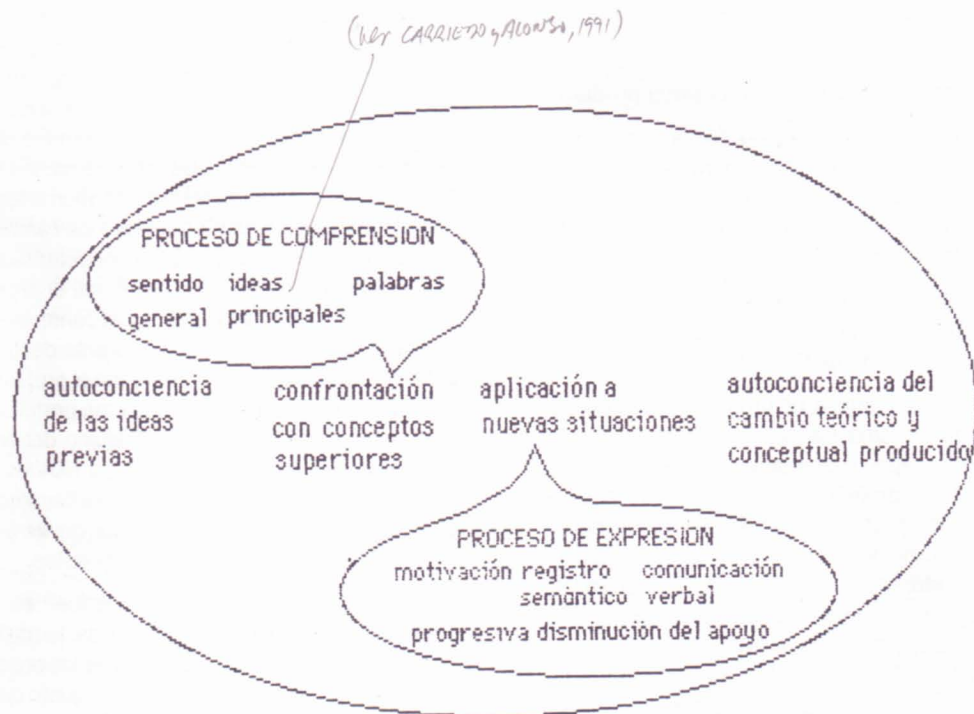
Como en el caso de las intenciones y de los contenidos, para el establecimiento de las actividades se recurrirá a las fuentes del currículum, pero se concretarán con los dos elementos anteriores. Las intenciones filtran la intervención de las fuentes del currículum en el establecimiento de las actividades porque sus posibles aportaciones habrán de establecerse en función de esas intenciones; está claro que en mi caso tendré que establecer actividades de enseñanza adecuadas para el cambio conceptual que pretendo. La referencia a los contenidos resulta igualmente obligada porque esas actividades deben ser pensadas para el cambio teórico y conceptual relativo al conocimiento social de los alumnos, mediante el recuso al conocimiento social que tienen, en su grado más elevado, los científicos sociales, y en la clase, el profesor.

No es un asunto fácil el de establecer un tipo y una secuencia de actividades suficientemente fundamentadas. La principal fuente para ello, que es la psicología, nos ofrece una serie de principios básicos que "...no son prescripciones educativas en sentido estricto, sino más bien principios generales, ideas fuerza..." (COLL, 1986 b, p. 12). Pero es conveniente recordar que ni la psicología es la única fuente del currículum, ni las fuentes se aplican directamente a éste, sino que existe un contexto condicionante que no permite una reducción científicista de la teoría y la práctica de enseñanza, por ello la

búsqueda de fundamentos para el establecimiento de las actividades, no pretende encontrar la vía "científica" para conseguir que los alumnos aprendan, sino la de garantizar la existencia de referencias teóricas a las que remitir las observaciones de la práctica, de tal manera que hagamos posible esa profesionalización-desalienación que nos hemos planteado. De modo que al profesor no tiene que asustarle el establecimiento de puentes provisionales entre la teoría y la práctica; puentes que pueden profundizar su asentamiento en una y otra ribera y por lo tanto establecerse y ensancharse, o que pueden acusar debilidad en la teoría, en la práctica o en ambas, y que por ello habrán de ser modificados, incluso destruidos por completo y sustituidos por otros.

Expondré aquí brevemente, a modo de ejemplificación, los fundamentos de una propuesta acerca de un tipo y una secuencia de actividades que deben formar parte del método o estrategia general, e inspirar las actividades a proponer en el nivel más cercano a la realidad.

En mi caso estoy trabajando con dos tipos de aportaciones procedentes de la psicología ya utilizadas en el desarrollo de otras didácticas: unas específicamente referidas al cambio conceptual y otras relativas a los procesos de comprensión y de expresión de la alocución verbal. Un esquema aproximado de estas aportaciones que voy a comentar podría ser:



A pesar del importante trabajo realizado por un reducido número de psicólogos acerca de los problemas relativos al desarrollo o la enseñanza de los conceptos geográficos (GIL, 1982) e históricos (CARRETERO, POZO, ASENSIO, 1983; 1986; POZO, CARRETERO, 1983; 1984; ASENSIO, CARRETERO, POZO, 1986; POZO, CARRETERO, ASENSIO, 1983; POZO, ASENSIO, CARRETERO, 1986) así como algunas aportaciones realizadas por otros especialistas (PIÑEIRO, 1980; FERNANDEZ CORTE, 1986), lo cierto es que en otras didácticas especiales se ha avanzado más en el tratamiento de estos problemas. Como uno de estos mismos psicólogos señalaba recientemente: "Mientras que sobre la comprensión y enseñanza de conceptos relacionados con las Ciencias Naturales poseemos ya un buen caudal de conocimientos, en su mayoría relacionados con las denominadas ideas previas o preconceptos, acerca del tema que nos ocupa (la enseñanza de las Ciencias Sociales. JMR.) seguimos disponiendo de un número todavía escaso de indagaciones experimentales" (CARRETERO, 1987, p. 11).

Es precisamente del área de la didáctica de las Ciencias Naturales de donde he obtenido mayor información acerca de las estrategias que parecen más adecuadas para promover el cambio conceptual¹. En diferentes trabajos (SOLIS, 1984; DRIVER, 1986; OLDHAM,

1986; BARANDIARAN, 1987) se presenta un secuencia de actividades tendentes a provocar este cambio que a mi entender se podría sintetizar en estos cuatro momentos:

Autoconciencia de las ideas previas

Se trataría de promover en los alumnos el reconocimiento de las ideas (conceptos y principios o teorías) previas con las que interpretan unos determinados hechos sociales. Esta propuesta de favorecer la autoconciencia se ve apoyada en nuestro caso por algunas aportaciones procedentes de la psicología social que señala la conveniencia de favorecer la explicitación de las teorías implícitas para favorecer su transformación (RODRIGO, 1985). Para ello se plantearán actividades apropiadas, como puede ser un debate inicial sobre cuestiones relacionadas con el tema que se va a tratar, la realización de una encuesta inicial y su comentario posterior, etc. En realidad se trata de crear situaciones que favorezcan la emergencia del pensamiento de los alumnos y la observación por ellos mismos de ese pensamiento, es decir, que reflexionen sobre sus propias ideas.

Confrontación con conceptos superiores

Lo que se pretende es provocar el "conflicto cognitivo" situando al alumno ante explicaciones más desarrolladas que la suya. En mi

¹ En la revista *Enseñanza de las Ciencias* publicada por el ICE de la Universidad de Valencia han aparecido numerosos trabajos al respecto.

caso no entiendo este conflicto en términos de liquidación por crisis total de lo que el alumno piensa, sino más bien en la dirección que VYGOTSKI (1977) y luego LURIA (1980) plantearon la modificación de los conceptos espontáneos por los científicos, tal y como he señalado al tratar de los contenidos. Para ello se realizarán actividades como la explicación por parte del profesor y la toma de notas por parte de los alumnos, o la búsqueda de información por parte de éstos a partir de una orientación bibliográfica ofrecida en clase.

Aplicación a nuevas situaciones

Provocar situaciones en las que el alumno deba utilizar las ideas nuevas a fin de generalizar su aplicación y consolidarlas. Para ello los alumnos realizarán comentarios sobre textos o imágenes en los que tratarán de poner en juego las nuevas ideas trabajadas durante las fases anteriores.

Autoconciencia del cambio teórico y conceptual producido

Se trata de que los propios alumnos reconozcan las modificaciones producidas en los conceptos y principios que reconocieron utilizar al comienzo. Para ello se fomentará la reflexión sobre los cambios que se observen entre el resultado de los últimos trabajos realizados y las actividades iniciales relativas a las ideas previas.

Momentos estos a través de los cuales creo que se pueden atender los requerimientos que plantea una concepción constructivista del aprendizaje (COLL, 1986, pp. 62-63).

Además de adoptar esta secuencia, he procurado fundamentar también mi intervención en la misma. Para ello, dado que el lenguaje constituye no sólo el principal agente de interacción humana y por lo tanto también de interacción profesor-alumno, sino que además como señala Vygotski, el lenguaje no es sólo vehículo de pensamiento sino la misma realización de éste, he buscado en la didáctica del lenguaje una parte importante de mi didáctica de las Ciencias Sociales. He tomado la sugerente propuesta que realiza César CASCANTE (1986) a partir de la aportación de LURIA (1980) respecto a los procesos de codificación y decodificación de la alocución verbal, es decir, de su expresión y comprensión, y que consiste básicamente en convertir los momentos de ese microproceso estudiado por Luria, en fases de un macroproceso que correspondería en este caso a una unidad de enseñanza-aprendizaje.

Toda mi interacción con el alumno como "agente del desarrollo" (RIVIÉRE, 1985, p. 60), en este caso agente profesional, la entiendo como un proceso dialéctico, es decir, no sometible estrictamente a descomposición en partes discretas, que se da en cualquier momento del desarrollo de una unidad de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, la fase del tema en que mi intervención es más destacada, se estructura siguiendo los momentos que Luria establece respecto a la decodificación de la alocución verbal y que Cascante propone aplicar a la comprensión de un tema. De ahí que el profesor plantee su intervención favoreciendo el "sentido general" (que resulta ser algo parecido a los organizadores previos de AUSUBEL, (1982)-, pero mucho menos analítico, es decir, más holista, más dialéctico, imposible de someter, como el resto de la intervención del profesor, a un diseño tan minucioso como el que propone la Teoría de la Elaboración), haciendo énfasis y favoreciendo la conciencia de las "ideas principales" y del "significado de las palabras" como conceptos, sin olvidar nunca que tales ideas y palabras, no se utilizan para que sean aprendidas a un nivel científico por los alumnos, sino ofrecidas como elementos de modificación de preconcepciones que éstos ya tienen, situándonos siempre en esa zona, verdaderamente indeterminable con precisión, del "desarrollo potencial".

La expresión se dará en cualquier momento, pero será objeto de planificación en la fase de "aplicación a nuevas situaciones". Esa planificación la realizo buscando la creciente emancipación del alumno respecto a un contexto en el que ha destacado la ayuda del profesor

y de otros compañeros, de ahí que vayan a proponerse actividades en las que decrece hasta desaparecer el apoyo prestado al alumno. Intervención decreciente que debe ser puesta también en relación con el "área de desarrollo potencial" como aquella que vendría determinada por las tareas que el alumno puede realizar primero con ayuda y posteriormente solo.

A efectos de observación de la expresión del alumno, se tienen en cuenta en esta fase los tres momentos por los que según Luria pasa la alocución verbal: "motivo", "registro semántico" y "comunicación verbal desplegada", dado que las dificultades detectadas en la expresión del alumno al requerirle la aplicación de lo aprendido, se podrán atribuir a dificultades en alguno de esos tres momentos.

Aun consciente del camino que me queda por recorrer en la adecuada comprensión y desarrollo de estos fundamentos que estoy utilizando hoy, no me parece imprudente afirmar que desde la perspectiva de un profesor que enseña Ciencias Sociales, me parecen de una enorme potencialidad como fuentes del currículum verdaderamente inexploradas, ideas tales como: los momentos de la comprensión de la alocución verbal, los momentos de su expresión, el desarrollo de los conceptos ligado a los cambios en el significado de las palabras, la evolución de los conceptos espontáneos en su encuentro con los conceptos científicos, el área de desarrollo potencial, la progresiva emancipación del contexto y el largo etcétera que puede obtenerse de una lectura atenta de las obras básicas de Vygotski y de Luria, tal y como ha hecho el profesor Cascante en el área de la Didáctica de la Lengua. Si se me permite llamaré a esto "constructivismo dialéctico" para distinguirlo del constructivismo mucho más analítico de AUSUBEL (1982) y NOVAK (1982) que, aplicado estrictamente a la enseñanza pudiera llevarnos, recién salidos de la pedagogía por objetivos, a una especie de pedagogía por contenidos, o, más precisamente, por conceptos.

Con la combinación de estas dos fuentes: la psicología que trata de las preconcepciones, ideas previas, teoría implícitas, etc., y parte de la psicolingüística que se ocupa de los procesos de comprensión y de expresión, espero articular un conjunto de referentes científicos con los que poder observar el proceso de enseñanza a fin de avanzar en un mayor conocimiento y consiguiente dominio del mismo.

La evaluación

Cualquier modelo didáctico contempla la evaluación como uno de sus elementos. Asimismo, los programas oficiales se ocupan siempre de ella en esa doble vertiente de mecanismo de *fee back* de la planificación didáctica, y de sistema de calificación y promoción de los alumnos, ya desde la reforma tecnocrática de los años setenta. Tampoco es nueva la propuesta de evaluar no sólo conocimientos sino también actitudes, valores y normas, que ya se encuentran recogidas entre las directrices que se establecieron entonces. Tras las recientes reformas, las propuestas actuales no parece que vayan a ser sustancialmente diferentes dado que no se renuncia a una evaluación sumativa de los objetivos terminales al final de las fases que implican promoción, que se complementará con otras evaluaciones (inicial, formativa) dirigidas más bien a la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En mi caso, recuerdo, estoy tratando de desarrollar una propuesta de enseñanza-aprendizaje que me permita racionalizar el trabajo con referencia a mis intereses como trabajador. Bajo esta perspectiva el tipo de evaluación en el que estoy interesado es el que se refiere a la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero el planteamiento de este tipo de evaluación no lo considero como perteneciente al método sino que forma parte del proyecto curricular constituyendo el "diseño de investigación" que propone César Cascante (1987) y que no cabe desarrollar aquí al estar este trabajo únicamente centrado en los aspectos relativos a la elaboración de un método.

Sin embargo no deja de ser cierto que la imposición al sistema de enseñanza de la tarea de calificar a los alumnos con el fin de establecer unas diferencias escolares que posteriormente legitimen diferencias sociales, tiene consecuencias que no pueden ser olvidadas. Como ha escrito Lerena: "Situado más allá de lo que se considera que en estricto sentido constituye la operación de enseñar y aprender, el examen, y la insustituible función social del examen, demuestra bien patentemente la imposibilidad de autonomizar las relaciones pedagógicas. Aquellos que quieran ver en éstas unas relaciones puramente interindividuales tienen que reconocer que todo profesor no es sólo un *enseñante*, sino un funcionario, un miembro de un aparato burocrático, y, al mismo tiempo, que todo alumno no es sólo aprendiz, sino un aspirante a un puesto en la estructura social. Para ambos, el examen constituye una manifestación expresa de la imposición y la servidumbre de sus papeles escolares a sus papeles sociales, o en todo caso, de su imbricación" (LERENA, 1980, p. 285).

Estoy completamente de acuerdo. Es cierto que nunca percibo tan claramente esta función como cuando tengo que "dar notas". Sin embargo, esa ineludible función no me lleva a destacar la evaluación como elemento didáctico sino que la contemplo como una dimensión relativa a las actividades por dos razones: en primer lugar porque como he dicho, profesionalmente sólo estoy interesado en la evaluación del proceso, es decir, la realizada a través del "diseño de

investigación"; y en segundo lugar, porque si es necesario realizar pruebas para poner notas, existen actividades de enseñanza que pueden ser utilizadas a tal efecto sin necesidad de contemplar exámenes ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje. En realidad "...el proceso de *evaluación continua* de los alumnos convierte las relaciones pedagógicas en una permanente situación de examen. Desde que el niño ingresa en el centro, a la edad de seis años, todos sus movimientos —y se le piden muchos— son susceptibles de hablar en su favor o en su contra" (LERENA, 1980, p. 288), lo que, dicho sea de paso, salva en muchas ocasiones la propia posibilidad de lograr que los alumnos realicen actividades.

Los profesores no tienen más remedio que tomar decisiones acerca de qué actividades van a utilizar para calificar a los alumnos. Tampoco pueden eludir el hecho de que el sistema social y, a su requerimiento, el sistema de enseñanza, establecen pruebas en determinadas fases del mismo que exigen saberes difíles de asegurar mediante estrategias orientadas al cambio teórico y conceptual, pero no se trata de intentar eludir las contradicciones de un sistema que constituye un aparato burocrático de inculcación ideológica y legitimación del orden social establecido, al tiempo que mantiene un discurso de libertad de cátedra, de profesores protagonistas o de currículos abiertos, se trata más bien de profundizar en ellas mientras trabajamos.

BIBLIOGRAFIA CITADA

AA.VV.: *La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación*, Edit. Ciencias Sociales, La Habana, 1985, tomo II.

ABALO GAREA, Valentín (Coord.): *Ciencias Sociales. Propuesta Curricular*. MEC, Septiembre 1986, (documento interno para los centros experimentales de la Reforma del ciclo Superior).

ASENSIO, Mikel, CARRETERO, Mario y POZO, Juna Ignacio.: "La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 133, Enero 1986, pp. 24-27.

AUSUBEL, David P.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognocitivo*. Trillas, México, 1982.

BARANDIARAN PIEDRA, Josefina: El modelo de enseñanza aprendizaje de las ciencias en la reforma de las enseñanzas medias. Ponencia presentada el II Congreso Internacional de la Enseñanza de las Ciencias y de las Matemáticas. Valencia, Septiembre, 187, (mecanografiado inédito).

BEYER, B.K.: *Una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales*. La investigación. Paidós, Buenos Aires, 1974.

CAPEL, Horacio.: "Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos". *Geocrítica*, n.º 8, marzo 1977 y n.º 9, mayo 1977.

CAPEL, Horacio y otros.: *Ciencias para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857*. Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1983.

CAPEL, Horacio y otros.: *Geografía para todos. La enseñanza de la geografía en España durante la segunda mitad del siglo XIX*. Los Libros de la Frontera, Barcelona, 1984.

CAPEL, Horacio; LUIS, Alberto y URTEAGA, Luis.: "La Geografía ante la reforma educativa". *Geocrítica*, n.º 53, Septiembre 1984.

CAPEL, Horacio y URTEAGA, Luis.: "La Geografía en un currículum de ciencias sociales". *Geocrítica*, n.º 61, enero 1986.

CARIDE, A. y TRILLO, F.: "El paradigma ecológico en la investigación didáctica". *Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica*, n.º 1, Ediciones de la Unv. de Salamanca, 1983, pp. 337-351.

CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mikel.: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". *Infancia y Aprendizaje*, n.º 23, 1983, pp. 55-74.

CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mikel.: "Desarrollo cognitivo y en-

señanza de la Historia", en Simposio Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular. Oviedo 10-13 Septiembre 1986, pp. 58-69.

CASCANTE, César.: "Los diseños para la acción y la investigación", en ROZADA, José María; CASCANTE, César y ARRIETA, Josetxu.: *Desarrollo Curricular y formación del Profesorado*. Cyán, Gijón, 1989, pp. 84-142, (en el texto se cita un primer borrador aparecido en 1987).

CASCANTE, César.: Proyecto curricular para la enseñanza de la lengua (11-16). Materiales presentados en el Simposio sobre Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular. 10-13 de Septiembre, Oviedo, 1986 (Síntesis de volumen de ponencias, materiales curriculares y comunicaciones, pp. 84-85). Y también: "*Método para el desarrollo del lenguaje en la escuela infantil*". Volumen de ponencias pp. 89-98.

CASTAÑEDA YAÑEZ, Margarita.: *Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos*. Trillas, México, 1982.

CLARION (Grupo): *La localidad y su entorno: programación para su estudio en la escuela (6.º EGB)*. ICE. Univ. Zaragoza, 1978.

COLE, J.P. y BEYNON, N.J.: *Iniciación a la geografía*. Fontanella, Barcelona, 1978, 79 y 80, n.º 1, 2, 2 y 4 (incluye dos libros guía para el profesor).

COLL SALVADOR, César.: *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori. Generalitat de Catalunya, Depoartament d'Ensenyament, Barcelona, 1986*.

COLL SALVADOR, César.: "*Bases psicológicas*". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 139, Julio-Agosto 1986 b, pp. 12-16.

COLL SALVADOR, César.: *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Laia, Barcelona, 1987.

CONTRERAS DOMINGO, José.: "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de Educación*, n.º 227, Mayo, 1985, pp. 5-27.

DRIVER, Rosalind.: "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos". *Enseñanza de las Ciencias*, n.º 4, 1986, pp. 3-15.

DRIVER, Rosalind y OLDHAM, Valerie.: "A constructivist approach to curriculum development in science". *Studies in Science Education*, n.º 13, 1986, pp. 105-122.

FERNANDEZ CORTE, Teresa.: *Objetivos, esquema y organizador previo para una lección de Historia: el Antiguo Régimen*. Materiales presentados en el Simposio "Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular", Oviedo, 10-13 Septiembre, 1986 (Síntesis en volumen de ponencias, materiales curriculares y comunicaciones, p. 80).

- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano.: Trabajo, escuela e ideología. Akal, Madrid, 1985.
- GIL CARNICERO, Purificación.: Génesis de la noción de espacio en el niño: un estudio sobre la formación de conceptos geográficos. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, 1982.
- GIMENO SACRISTAN, José.: Teoría de la enseñanza y de desarrollo del currículo. Anaya, Madrid, 1981.
- GIMENO SACRISTAN, José.: La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Morata, Madrid, 1982.
- GIMENO SACRISTAN, José.: "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". Educación y Sociedad. n.º 2, Akal, Madrid, 1983, pp. 51-73.
- GIMENO SACRISTAN, José y PEREZ GOMEZ, Angel I.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid, 1983.
- GRAVES, Norman.: La enseñanza de la Geografía, Visor, Madrid, 1985.
- LANDA, L.N.: Algoritmos para la enseñanza y el aprendizaje, Trillas, México, 1978.
- LERENA ALESON, Carlos.: Escuela, Ideología y clases sociales en España. Ariel, Barcelona, 1980.
- LERENA ALESON, Carlos.: Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea. Akal, Madrid, 1983.
- LERENA ALESON, Carlos.: "Cien años de Marx". Cuadernos de Pedagogía. n.º 107, Noviembre 1983 b.
- LUIS GOMEZ, Alberto.: "¿Didáctica o metodología?. Algunas reflexiones críticas acerca del grupo de trabajo de Ciencias Sociales de Rosa Sensat". Cuadernos de Pedagogía. n.º 89, Mayo 1982, pp. 51-55.
- LUIS GOMEZ, Alberto.: "La renovación de la enseñanza de la geografía española ¿De espaldas a una moderna Teoría de la Ciencia y a las Ciencias de la Educación? Eria. n.º 4, Sección de Geografía de la Univ. de Oviedo, 1983, pp. 93-100.
- LUIS GOMEZ, Alberto.: "La revista Didáctica Geográfica: ¿estímulo u obstáculo para la renovación de la enseñanza de la geografía española?", en III Coloquio Ibérico de Geografía (Barcelona 27 Septiembre-2 Octubre 1983). Barcelona, 1984, pp. 75-82.
- LUIS GOMEZ, Alberto.: La geografía del bachillerato español (1836-1970). Historia de una crisis. Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1985.
- LUIS GOMEZ, Alberto y GUIJARRO, Alfonso.: "Revolución curricular, ciencia y didáctica. La necesidad de profesionalizar en España la enseñanza de la geografía" en II Congreso Mundial Vasco (Vitoria, 21-25, 9, 1987). Comunicaciones-Areas II y III. Gráficas Isasi, Vitoria, 1987, pp. 235-247.
- LUIS GOMEZ, Alberto y ROZADA MARTINEZ, José María.: "La renovación de la enseñanza de la Geografía Española en la EGB (1970-1984): nuevos proyectos y viejos problemas". Revista de Innovación e Investigación Educativa. n.º 1, Abril 1986, ICE Univ. de Murcia, pp. 65-90. Recogida con el mismo título en: CARRETERO, M., POZO, J.I. y ASENSIO, M. (Comp.): La enseñanza de las ciencias sociales. Visor, Madrid, 1989, pp. 241-261. Una parte publicada con el mismo título en Anales de Geografía de la Universidad Complutense. n.º 5, Ed. Univ. Complutense, Madrid, 1985.
- LUIS GOMEZ, Alberto y URTEAGA, Luis.: "Estudio del medio y heimatkunde en la geografía escolar". Geocrítica. n.º 38, Marzo, 1982.
- LURIA, A.R.: Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Akal, Madrid, 1987.
- LURIA, A.R.: Conciencia y lenguaje. Pablo del Rio Editor, Madrid, 1980.
- MARCELO GARCIA, Carlos.: El pensamiento del Profesor. Ceac, Barcelona, 1987.
- MARTINEZ VALCARCEL, Nicolás.: La geografía y las Ciencias Sociales en el marco de análisis de la LGE de 1970, realizado desde una perspectiva soci-crítica de las reformas educativas. Tesis de Licenciatura presentada en el Departamento de Geografía Física, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia, Octubre 1985, (mecanografiado inédito).
- NOVAK, Joseph.: Teoría y práctica de la educación. Alianza Editorial, Madrid, 1982.
- PAEZ, Darío.: "Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales", en PAEZ, Darío y Colaboradores. Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Fundamentos, Madrid, 1987, pp. 297-317.
- PALACIOS, Jesús.: "Tendencias contemporáneas para una escuela diferente". Cuadernos de Pedagogía. n.º 51, marzo 1979, pp. 3-19.
- PALACIOS, Jesús.: La cuestión escolar, Críticas y alternativas. Laia, Barcelona, 1982.
- PALOP JONQUERES, Pilar.: "Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación", en BASABE BARCALA, J. y otros.: Estudios sobre epistemología y pedagogía. Anaya, Salamanca, 1983, pp. 33-74.
- PEREZ GOMEZ, Angel I.: Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación. Zero, Madrid, 1978.
- PEREZ GOMEZ, Angel.: Investigación en el aula y paradigma ecológico. Ponencia presentada al I Congreso Internacional de Didáctica, Murcia, 1982.
- PEREZ GOMEZ, Angel I.: "Conocimiento académico y aprendizaje significativo, bases teóricas para el diseño de instrucción", en GIMENO SACRISTAN, José y PEREZ GOMEZ, Angel I.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid, 1983, pp. 322-348.
- PEREZ GOMEZ, Angel.: "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica". Revista de Educación. n.º 284, Septiembre-Diciembre 1987, pp. 199-223.
- PETERSEEN, W.: La enseñanza por objetivos de aprendizaje, fundamentos y práctica. Santillana, Madrid, 1976.
- PIÑEIRO, M.R.: "Esbozo de un trabajo sobre la evolución de los conceptos base de geografía física". Andecha Pedagógica. 1980, pp.16-23.
- PLANS, Pedro.: "La Geografía en la Educación General Básica y el nuevo Bachillerato". Didáctica Geográfica. n.º 1, Mayo, 1977, Murcia, pp. 7-20.
- POPKEWITZ, Thomas, S.: "Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas", en GIMENO SACRISTAN, José y PEREZ GOMEZ, Angel I.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, 1983, pp. 306-321.
- POZO, Juan Ignacio.: "...Y, sin embargo, se puede enseñar ciencia". Infancia y Aprendizaje. n.º 38, 1987, pp. 109-113.
- POZO, Juan Ignacio, CARRETERO, Mario y ASENSIO, Mikel.: "Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia". Infancia y Aprendizaje. n.º 24, 1983, pp. 55-68
- POZO, Juan Ignacio y CARRETERO, Mario.: "¿Enseñar Historia o contar Historias? Otro falso dilema". Cuadernos de Pedagogía. n.º 11, 1984, pp. 5-10.
- POZO, Juan Ignacio y CARRETERO, Mario.: "El adolescente como historiador". Infancia y Aprendizaje. n.º 23, 1983, pp. 7-90.
- POZO, Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel y CARRETERO, Mario.: "¿Por qué prospera un país?. Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia": Infancia y Aprendizaje. n.º 34, 1986, pp. 23-41.
- QUINTANILLA, Miguel Angel.: "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", en ESCOLANO, A. y otros.: Epistemología y Educación. Sígueme, Salamanca, 1978, pp. 92-118.
- RIVIÉRE, Angel.: La psicología de Vygotski. Visor, Madrid, 1985.
- RODRIGO, María José.: "Las teorías implícitas en el conocimiento social". Infancia y Aprendizaje. n.º 31-32, 1985, pp. 145-156.
- ROSALES LOPEZ, Carlos.: "Características del paradigma ecológico en la investigación didáctica". Revista de Ciencias de la Educación. n.º 29, Buenos Aires, 1983, pp. 433-446.
- ROZADA MARTINEZ, José María.: "Didáctica de la Geografía: notas para un programa de la asignatura". Eria. n.º 5, Oviedo, 1983, pp. 159-169.
- ROZADA MARTINEZ, José María.: "La necesidad de un modelo didáctico". Escuela Asturiana. n.º 13, Noviembre 1985, pp. 5-6.
- ROZADA MARTINEZ, José María.: "¿Podemos los profesores racionalizar la práctica docente?". Escuela Asturiana. n.º 12, Octubre 1985 b, pp. 4-6. Posteriormente reproducido con el mismo título en Trabajadores de la Enseñanza. n.º 2, época III, Diciembre 1986, pp. 12-15.
- ROZADA MARTINEZ, José María.: "Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico", en ROZADA, José María; CASCANTE, César y ARRIETA, Josetxu.: Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado. Cyán, Gijón, 1989, pp. 39-81, (en el texto se cita un primer borrador aparecido en 1987).
- SARASA, J.L.: "Situación actual y futura de la Geografía en la EGB. española". Didáctica Geográfica. n.º 6, Noviembre 1980, Murcia, pp. 37-45,
- SXHRAMKE, Wolfgang.: "La geografía como educación política". Geocrítica. n.º 26, Marzo 1980.
- SOLIS VILLA, R.: "Ideas intuitivas y aprendizaje de las Ciencias". Enseñanza de las Ciencias. 1984, pp. 83-89.
- STENHOUSE, Lawrence.: Investigación y desarrollo del curriculum. Morata, Madrid, 1984.
- URSUA, Nicanor y PAEZ, Darío.: "Psicología del desarrollo, Filosofía de la ciencia y Representaciones sociales", en PAEZ, Darío y colaboradores.: Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Fundamentos, Madrid, 1987, pp. 347-361.
- VALDEON BARUQUE, Julio.: "Pero qué historia". El País, martes 20 de enero de 1987, suplemento Educación, p. 2
- VARELA, Julia.: "The marketing of education: noetaylorismo y educación". Educación y Sociedad. n.º 1, Akal, 1983, pp. 167-177.
- VYGOTSKI, Lev S.: Pensamiento y Lenguaje. La Pléyade, Buenos Aires, 1977.
- ZELNY, Jindrich.: Dialéctica y conocimiento. Cátedra, Madrid, 1982.